

Les élèves parties prenantes de l'école*

Citoyenneté et participation dans la vie scolaire et les apprentissages

Conférence donnée le 15 novembre 2006

François Galichet[†]

La réflexion que je vais tenter de mener maintenant va essayer de préciser ce que veut dire effectivement « l'élève partie prenante ».

Je partirai de la notion de milieu éducatif.

Cette notion d'élève « partie prenante » implique la mise en relation de trois termes : une axiologie, une anthropologie et un positionnement de l'enseignant.

On peut donc s'interroger, à partir de là, sur ce qu'est qu'un milieu éducatif qui fasse leur place aux élèves, qui les considère comme « partie prenante ». Et cette réflexion sur la notion de milieu éducatif me conduira à proposer une notion que j'appellerai la notion d'intelligence sociale, avec son corollaire : quand on est intelligent on peut l'être plus ou moins, on peut même ne l'être pas du tout ; et donc le contraire de l'intelligence sociale serait ce que je serais tenté d'appeler *l'analphabétisme social*.

Il me semble que nous sommes aujourd'hui, et peut-être particulièrement en France, des « analphabètes sociaux » par rapport à ce qui serait nécessaire dans une optique de participation des élèves.

Et à partir de là, j'essaierai d'introduire au moins deux distinctions conceptuelles qui me paraissent majeures, deux notions qui sont souvent confondues, par rapport à notre thème.

D'abord la notion de loi et la notion de règle.

On dit souvent, puisque le thème de la journée d'aujourd'hui porte en sous-titre la question de la citoyenneté, que l'éducation à la citoyenneté c'est l'éducation à la loi. Mais c'est aussi l'éducation à la règle ou aux règles. Et donc souvent les termes loi et règles sont employés l'un pour l'autre.

J'essaierai de clarifier ces distinctions.

La deuxième distinction que j'introduirai est entre conflit et compétition. Souvent là aussi les choses sont un peu mélangées : est-ce que c'est la même chose, un conflit et une compétition ? J'essaierai de démontrer que non.

* Les intertitres sont de la rédaction.

[†] Ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de philosophie ; Professeur honoraire de l'université de Strasbourg

Et je terminerai par la question centrale de la mise en place d'institutions régulatrices dans les établissements scolaires, d'instances de participation des élèves. Comme Freinet l'a montré, entre autres, cette participation des élèves ne peut se faire de manière informelle, sauvage, comme la non-directivité, qui conduit à un désinvestissement de la part des enseignants. Il ne peut y avoir de participation qu'avec la mise en place d'institutions. C'est l'idée centrale de Freinet, prolongée par la pédagogie institutionnelle.

Donc quelles sont les institutions qu'on pourrait mettre en place pour faire des élèves des « parties prenantes » de l'école ? J'en proposerai un certain nombre autour de six institutions ou six axes possibles de réflexion. Bien sûr, ce choix est tout à fait arbitraire. On pourrait en discuter.

Qu'est-ce qu'un milieu éducatif ?

A ses origines, l'école publique primaire avait une double mission. D'abord une mission socio-économique, celle d'instruire le peuple. L'école publique visait à répondre aux besoins d'une économie de plus en plus industrielle qui avait de plus en plus besoin de travailleurs qualifiés et compétents -cadres moyens ou subalternes, etc.). Ensuite une deuxième mission politique (cela est bien connu et a fait l'objet de beaucoup de travaux) qui était en gros de forger l'unité de la nation (la France était encore très régionalisée) et de forger cette unité autour d'un consensus républicain. Alors que la France était encore majoritairement monarchiste, jusqu'aux deux tiers du XIX^e siècle, il s'agissait de faire en sorte que l'école réponde à une demande politique qui était d'enraciner, de consolider la république.

Un siècle plus tard, on peut dire que globalement cette mission a été remplie. L'instruction est effectivement devenue universelle ou presque. Actuellement 70% d'une classe d'âge est au niveau du baccalauréat, il y a en gros 60% de bacheliers. On n'est pas encore tout à fait aux 80% qui étaient souhaités de manière un peu démagogique ou un peu discutable. Mais il y a incontestablement une démocratisation. D'autre part la France est globalement républicaine et unifiée et peut-être trop unifiée....

L'école unique n'est plus vraiment contestée, même si l'on voit que le collège unique est resté l'objet de débats assez vifs mais qui ne remettent pas en cause l'unité de l'école dans un pluralisme auquel l'enseignement privé participe, puisqu'il y a un certain nombre des valeurs qui sont communes, même si d'autres valeurs sont différentes.

Mais on peut dire que si l'école a réussi, par ailleurs la société a évolué dans un sens critique pour cette école.

Je dirai que, paradoxalement, l'école a été victime de sa réussite. Elle a tellement bien réussi qu'elle est devenue un enjeu majeur pour le destin social des individus, non seulement pour les enfants de prolétaires ou d'ouvriers, pour qui, on le sait, l'école était un moyen de promotion sociale, de mobilité sociale, mais aussi aujourd'hui pour des enfants de milieux aisés, cadres moyens ou cadres supérieurs. On sait bien qu'il y a aujourd'hui une anxiété vis à vis de l'école, la crainte d'un déclassement. On parle maintenant de descenseur social et non plus d'ascenseur social. L'école est devenue un lieu de compétition y compris pour les fils de famille. Et cette accentuation du côté compétitif de l'école, qui n'existait pas autant il y a 50 ou 60 ans, fait que, donner aux élèves plus de participation active est devenue moins d'actualité puisqu'il s'agit maintenant précisément de réussir et de réussir aux examens.

Une contradiction apparaît ainsi entre l'évolution sociale, qui met l'accent dans le travail sur la coopération (on entend beaucoup parler depuis quelques années de « management participatif, on parle de dépasser le schéma taylorien, etc.) ou encore sur l'innovation, la créativité, etc. - et l'évolution scolaire, qui va au contraire dans le sens de la compétition et du conformisme.

Dans le domaine politique on parle aussi de démocratie participative, du citoyen « partie prenante » de la vie politique, (pour reprendre un peu le titre de cet ouvrage).

Il y a donc un hiatus entre l'école et la société. Pendant longtemps l'école était en avance sur la société ; elle distribuait ou dispensait une instruction à une société où les parents étaient encore plus ou moins analphabètes, où l'élève se sentait en avance par rapport au milieu qui l'entourait (je parle là plutôt des enfants de milieux modestes ou populaires).

Aujourd'hui on a l'impression que c'est un peu l'inverse. L'école est restée, (non plus sur le plan de l'instruction, mais sur le plan des relations sociales) en retrait et en retard par rapport à « l'air du temps ».

Ceci m'amène à la notion de **milieu éducatif**. Qu'est-ce que c'est qu'un milieu éducatif ?

Un milieu qui éduque, c'est un milieu qui fait le pari de l'adhésion de l'élève au lieu de forcer cette adhésion par des moyens de type dressage, contrainte, etc.

Je me référerai ici à Rousseau qui disait : « *ce ne sont pas les hommes qui éduquent mais les choses* ».

Le grand thème de Rousseau c'est l'éducation par les choses. Que voulait dire Rousseau en parlant d'éducation par les choses ? Il voulait dire qu'une éducation par les hommes a un caractère nécessairement « pervers ». Pour lui, une éducation basée essentiellement sur le rapport de certains hommes, les adultes, les enseignants, etc., à d'autres hommes qui sont les enfants (qui ne sont pas encore tout à fait des hommes mais enfin qui sont des êtres humains), une telle éducation oscille perpétuellement et fatalement entre l'autoritarisme, d'un côté, et donc le dressage, et la séduction d'autre part. Le chantage affectif, pour Rousseau n'était pas plus éducatif que la contrainte.

Ce que Rousseau voulait dire, c'est que ce ne sont pas les personnes qui éduquent, sauf peut-être cas exceptionnel de maître charismatique -Socrate, Confucius, Alain peut-être et les grands maîtres dont on se souvient. C'est un milieu, un milieu éducatif.

Et là je rejoins Freinet qui disait : « On ne peut pas exiger de tous les enseignants qu'ils soient des maîtres charismatiques ». Bien sur certains maîtres le sont, mais on ne peut pas demander à la totalité des enseignants d'être au niveau de ces maîtres exceptionnels.

Les enseignants sont des hommes comme les autres, ce ne sont pas des surhommes, ce ne sont pas des saints. Donc exiger d'eux des qualités qu'ils n'ont pas, c'est exiger l'impossible.

Et donc, en découle la notion de **matérialisme pédagogique**, par le biais des institutions, par le biais des techniques, ne signifiant pas du tout une philosophie matérialiste. L'idée du matérialisme pédagogique était qu'il fallait mettre en place un milieu éducatif qui soutienne, qui favorise l'action des enseignants. « Milieu » ne voulant pas dire seulement des choses, des techniques, au sens matériel du terme, mais aussi des structures, des institutions. C'est à dire des systèmes de régulation, des rituels qui permettent en quelque sorte de soulager l'enseignant et de le rendre à l'humanité ordinaire qui est la sienne.

On peut dire que jusqu'au début du XX^e siècle, ce milieu éducatif existait en dehors de l'école.

Si je prends par exemple les enfants de milieux populaires ruraux, la campagne fournissait à la fois des sources de gratification et en même temps une certaine forme de responsabilisation : on envoyait les enfants garder les troupeaux, on leur confiait certaines responsabilités, donc d'une certaine manière ils étaient « partie prenante », au moins partiellement, de leur éducation. Il y avait aussi des contraintes, puisque justement en leur confiant ces responsabilités il fallait qu'ils respectent un certain nombre de règles sinon ils se faisaient punir. Et enfin il y avait des exutoires possibles à l'agressivité. Dans la nature, on peut grimper aux arbres, on peut courir quand on est énervé. On a donc la possibilité d'exprimer une certaine forme d'agressivité.

J'indique ces trois aspects parce que pour moi un milieu éducatif implique ces trois éléments essentiels : des sources de gratification, des contraintes qui génèrent des règles, et des exutoires ou au moins des formes d'expression possibles de l'agressivité, des pulsions agressives que tout le monde possède inévitablement.

Dans les milieux populaires urbains c'est le travail qui assumait ces trois fonctions. Les enfants travaillaient très tôt, très précocement. Dans le travail l'enfant trouvait des sources de gratification : il gagnait de l'argent, même si c'était très modeste, puis il y avait cette fraternité ouvrière qui créait une fierté d'appartenance à une communauté de travailleurs. Les contraintes génératrices de règles c'était la discipline de l'usine ou de l'atelier. Les exutoires à l'agressivité se trouvaient dans le travail lui-même : il implique une dépense d'énergie et quand on a travaillé toute une journée, on est suffisamment fatigué pour ne pas avoir besoin ou envie de la dépenser autrement.

Aujourd'hui, ces milieux éducatifs extérieurs à l'école disparaissent. Le milieu rural est devenu marginal. Il s'est tellement technicisé que les enfants n'y participent quasiment plus.

Les milieux urbains, même chose. Les enfants entrent dans le monde du travail beaucoup plus tard qu'autrefois ; quelquefois même beaucoup trop tard. Donc là aussi il n'y a plus ce milieu éducatif que le travail pouvait fournir. D'autre part les formes de sociabilité populaire : les syndicats, la paroisse, la JOC, les amicales, les associations de toute sorte, qui encadraient les jeunes et qui leur permettaient de se sentir un peu actifs, participatifs, utiles etc., ces associations se sont restreintes, ont plus de mal à recruter. Moins de jeunes aujourd'hui se sentent concernés par toutes ces activités.

Le résultat c'est que l'école doit, de plus en plus, assumer seule cette charge de milieu éducatif qu'autrefois elle n'avait pas besoin d'assumer parce qu'il y avait d'autres milieux autour d'elle qui le faisaient.

Toute la question est de savoir comment elle peut le faire dans un sens qui permette aux enfants, aux élèves, de participer à ce milieu en étant, encore une fois, pleinement « parties prenantes ».

L'école d'avant l'école obligatoire, quand elle n'avait pas la forme scolaire qu'elle a aujourd'hui, avait cet aspect de milieu éducatif.

Par exemple Abélard, qui a inventé l'enseignement itinérant au 12^{ème} siècle, avait à Paris une centaine d'étudiants de 2 à 70 ans. Sur la paille de la halle où il enseignait, nous disent les historiens, on trouvait des enfants, des adolescents, des vieux. On n'exigeait pas de niveau pour suivre son enseignement, et quand on lit la description des cours par ces étudiants, on a l'impression que c'était une gigantesque pagaille : on mangeait, on entraînait, on sortait... enfin c'était une sorte de milieu de vie et non pas seulement d'enseignement. Et pourtant, témoignent ses étudiants, son enseignement était un sanctuaire où seul comptait la question du savoir. Il était objet de respect, même d'une vénération de la part de ses élèves.

Les collèges des Jésuites au XVII^e, XVIII^e siècle ont introduit une structuration, une organisation minutieuse des activités d'enseignement qui se rapproche de la forme scolaire d'aujourd'hui. Cependant les collèges de jésuites diffèrent des établissements scolaires d'aujourd'hui par un certain nombre de points : d'abord l'importance accordée aux activités des élèves. Je pense notamment aux tournois oratoires qui opposaient les élèves sous l'arbitrage d'un jury. Dans certains collèges, il y avait des expériences d'auto-gouvernement d'élèves où l'on confiait aux élèves certaines responsabilités. Rousseau, dans ses « *Considérations sur le Gouvernement de Pologne* » fait allusion à des collèges suisses qui pratiquaient l'auto-gouvernement. Il y a également la forme ludique de certaines pratiques pédagogiques, la distribution des élèves en tribus (les Horaces et les Curiaces, etc.), ou encore des formes d'associations d'élèves tout à fait intéressantes. Ainsi dans certains collèges on associait dans un même groupe de compétition des élèves forts et des élèves moins forts. C'est intéressant parce que cela permettait au groupe de se sentir solidaire, malgré la différence de niveau scolaire, alors que les élèves bons ont tendance à se regrouper entre eux, les moins bons entre eux etc. Je citerai plus loin une expérience faite par une institutrice qui va dans le même sens.

Et puis enfin le caractère global de l'enseignement dispensé, où il s'agit de former le caractère autant que l'intelligence, montre que dans les collèges de jésuites, ou dans d'autres collèges, on mettait l'accent autant sur l'intelligence sociale que sur l'intelligence tout court.

L'intelligence de la relation sociale, bien sûr, dans l'idée qu'on formait les gens capables de commander, qu'on formait une élite. On n'était pas du tout dans une optique participative ou démocratique. Mais enfin, il y avait l'idée que l'éducation ne se limite pas à former l'intelligence ou la culture des gens et qu'il faut que cela s'inscrive dans les pratiques pédagogiques.

Si je prends maintenant l'école de Jules Ferry, certes on se rapproche davantage encore de la forme scolaire d'aujourd'hui. Néanmoins, pendant longtemps l'école primaire française a gardé beaucoup de caractères qui en faisaient un milieu éducatif. Par exemple lorsqu'on tolérait que les enfants s'absentent pour participer aux travaux champêtres : cela veut dire qu'il y avait une certaine porosité entre l'école et le milieu de vie.

Ou encore, le fait qu'il y ait beaucoup de classes uniques où les jeunes élèves profitaient des leçons des plus âgés. Il y avait là un apprentissage de la relation tutorale, donc encore une fois de la relation sociale, de l'intelligence sociale. Le maître, souvent, déléguait aux plus âgés certaines tâches vis à vis des plus jeunes. Moi-même lorsque j'étais enfant, au cours préparatoire, dans une classe unique, je me souviens que des élèves du certificat d'étude, à certains moments, venaient s'occuper de nous, sous le contrôle du maître. Donc il y avait des formes de relation qui ont très largement disparu aujourd'hui. Enfin, dans cette école que certains évoquent avec nostalgie, les activités étaient plus diversifiées qu'aujourd'hui, notamment les activités manuelles.

Par exemple, il y avait beaucoup de jardins scolaires. Dans les écoles normales exerçait un professeur d'agriculture qui formait les futurs instituteurs aux techniques agricoles, parce qu'une fois en poste ils auraient à les enseigner à leurs élèves.

L'école à l'épreuve du modèle taylorien

Au début du XX^e siècle, s'est mis en place un modèle de travail que l'on pourrait appeler taylorien. Qu'est-ce qui caractérise ce modèle taylorien du travail ? Je mentionnerai trois aspects :

Premier aspect : une distinction radicale, rigoureuse, entre tâches de conception d'un coté, tâches d'exécution de l'autre. D'un coté il y a ceux qui conçoivent l'organisation du travail, les ingénieurs, les théoriciens, etc. et de l'autre coté ceux qui exécutent.

La deuxième caractéristique du taylorisme, la plus connue, c'est la parcellisation des tâches. Donc l'hyper-spécialisation de chaque travailleur. L'image caricaturale, c'est Charlot dans *les Temps Modernes* qui exécute toujours le même geste.

Et puis enfin, il y a un contrôle en bout de chaîne, par un contrôleur spécialisé qui prend le produit à la fin. Cela veut dire que ce n'est plus le travailleur lui-même qui contrôle son travail, comme au temps de l'artisanat.

On a une quasi-certitude de perfection grâce à cette organisation rationnelle du travail

Ce modèle taylorien va être progressivement transposé dans l'organisation scolaire, et notamment celle de l'enseignement secondaire à partir des années 30 et surtout après les années 50. D'abord avec le renforcement de la discipline scolaire qui va dans le sens d'une organisation stricte, rigoureuse, où il y a des procédures à respecter qu'on ne remet pas en cause.

Ensuite, le renforcement du rôle de l'examen. L'examen, c'est exactement la même chose que le contrôle en bout de chaîne : c'est le contrôle final effectué par des personnes qui ne sont pas acteurs de l'apprentissage. Au Bac, bien sur ce sont des profs qui corrigent, mais des profs qui corrigent anonymement des copies qui ne sont pas des copies de leurs élèves. Ils jouent donc le rôle de contrôleurs et on a là un dessaisissement des enseignants de leurs fonctions d'évaluation.

Puis enfin une transformation du statut des enseignants. Dans les lycées, jusqu'à la fin du XIX^e siècle ils bénéficiaient d'une large liberté pédagogique. Désormais les enseignants sont conçus comme des exécutants qui appliquent des directives élaborées d'en haut, par des experts compétents qui détiennent le savoir théorique : à savoir les universitaires, les inspecteurs généraux. Les enseignants doivent appliquer aveuglement et de manière stricte les instructions qui viennent d'en haut. On en a eu des exemples à propos de l'apprentissage de la lecture.

Enfin on assiste, là encore dans une optique tout à fait taylorienne, à une parcellisation des activités d'enseignement. Si vous considérez l'emploi du temps dans les collèges, c'est tout à fait un emploi du temps qui symbolise la chaîne taylorienne. De 9h à 10 heures, un enseignant visse le boulon en maths des élèves en quatrième. De 10h à 11h il visse le boulon en math d'une autre classe. Et les élèves sont comme des voitures : la chaîne avance et la voiture passe d'une poste de travail à l'autre, et à chaque fois on visse un boulon. Les élèves, eux aussi, changent de salle, chaque salle représente un poste de travail, donc chaque heure ou toutes les deux heures ils descendent ou remontent les escaliers, et donc d'heure en heure ou de deux heures en deux heures les élèves passent d'un poste de travail à un autre, exactement comme une voiture passe d'un poste à l'autre sur une chaîne de montage.

On est bien là dans une logique taylorienne du travail scolaire : parcellisation des tâches, contrôle final, distinction entre tâches de conception et tâches de production. Dans ce schéma l'élève, et aussi bien les profs, ne sont absolument pas « parties prenantes ». Ils sont des exécutants, et si le schéma est perturbé, c'est la catastrophe. De même que Chaplin dans *les Temps Modernes* provoque une perturbation qui engendre des catastrophes, de même si un élève ou un prof veut introduire un petit grain de sable dans ce modèle bien huilé, tout de suite c'est perçu comme une violence, comme une atteinte au système, et cela déclenche des procédures très lourdes : conseil de discipline, exclusions, etc.

Le dernier aspect qui va à l'encontre de cette participation des élèves à l'éducation, c'est le regroupement des élèves par niveau d'âge. C'est un phénomène relativement récent : jusqu'aux années 30, dans l'enseignement primaire et secondaire, il y avait un écart d'âge beaucoup plus important. Je me souviens quand j'étais élève de terminale de lycée, j'avais 18 ans, et dans ma classe certains élèves en avaient 23 ou 24, donc étaient quasiment adultes. Aujourd'hui dans une classe de lycée, je serais étonné que l'écart dépasse de 1 ou 2 ans.

Donc on voit bien qu'il y a là toute une série de structures d'organisations qui rendent la participation des élèves et des enseignants très difficile.

L'intelligence sociale

Ceci m'amène à la notion capitale d'intelligence sociale.

Qu'est-ce qu'on peut appeler **intelligence sociale** ? Ce serait la notion antinomique de ce système que je viens de décrire.

Très souvent, puisque l'on parle ici de citoyenneté, puisque notre thème de travail porte autant sur le thème de la citoyenneté que sur l'intelligence sociale, quand on parle de citoyenneté, on évoque la démocratie grecque en disant la citoyenneté démocratique est née avec les Grecs.

Souvent on établit une coupure entre la démocratie grecque et ce qui existait avant. Au IV^e ou au V^e siècle, avant les réformes de Solon, Périclès, la Grèce était monarchique ou gouvernée par des tyrans. La démocratie aurait fait irruption de manière miraculeuse dans cette cité qui était Athènes.

Hanna Arendt, dans son livre « *Qu'est-ce que la politique ?* », montre que la démocratie grecque a des racines bien avant le V^e siècle, bien avant les réformes connues. Elle analyse particulièrement le monde des guerriers homériques, les rapports entre les guerriers, et elle montre qu'il y a là une forme de préfiguration de la démocratie. Dans le monde homérique bien sûr il y a un chef, mais en même temps ce chef n'est pas quelqu'un qui va commander parce qu'il a une position supérieure, parce qu'il est roi, mais c'est quelqu'un qui commande parce qu'il a un projet.

Archè en grec veut dire d'abord « commencement », et puis ensuite « commandement. ». L'« archonte », celui qui commande, c'est à la fois celui qui propose un projet, qui prend une initiative. Autour de cette initiative se rassemblent un certain nombre de personnes qui vont exécuter le projet sous sa direction, mais dans un rapport de concertation constante. Dans « l'Iliade » ça discute sans arrêt et Agamemnon est perpétuellement contesté. Les guerriers sont des gens qui n'arrêtent pas de dire leur mot. Même s'ils obéissent aux ordres, ils participent à l'action non pas seulement comme des exécutants mais également comme des participants à la délibération.

On a là un exemple d'intelligence sociale, distincte de l'intelligence au sens abstrait, théorique, spéculatif du terme.

Dans les démocraties modernes, chaque citoyen ou chaque groupe de citoyens regroupés dans des partis, élabore et formule sa conception de l'intérêt public. Un parti est un groupe de citoyens qui développe et défend une certaine conception du bien commun, une certaine conception de l'intérêt général. Il le fait sous forme de « programme », c'est-à-dire d'un texte écrit, rédigé, donc relevant plutôt de l'intelligence spéculative et abstraite. Et puis dans un deuxième temps, ces différentes conceptions s'affrontent, c'est ce que l'on appelle le débat

démocratique, le débat républicain et par le biais d'une élection une conception est considérée comme majoritaire et va gouverner.

Cela signifie qu'à la notion grecque d'intelligence sociale, qui est fondée sur la confrontation permanente, la négociation et le compromis permanent (même s'il y a une structure de commandement), se substitue l'idée de concurrence, de compétition entre des intelligences individuelles élaborant des conceptions, chacune « dans son coin » et qui simplement tous les quatre ou cinq ans entrent en concurrence, en compétition par le biais du suffrage universel.

Dans la version libérale, cette compétition est conçue sur le modèle du marché : les idées s'exposent dans le débat un peu près comme les marchandises sont exposées sur le marché au sens économique du terme.

Il y a une foire aux idées, un marché des idées, comme il y a un marché aux marchandises sur le marché ou sur Internet. Ce marché tranche en plébiscitant certaines idées et en délaissant d'autres. Le vote est l'équivalent, au plan politique, de l'acte d'achat au plan économique.

Donc, dans cette optique libérale, qu'est-ce que c'est la démocratie ? C'est la version politique de la loi du marché. On remplace simplement les mécanismes de la loi du marché, la loi de l'offre et de la demande, par des mécanismes politiques : les élections. « Le peuple », c'est le nom politique de ce qui en économie s'appelle le public, les consommateurs, le marché, etc. On a là une logique qui est tout à fait analogue.

Vous voyez bien que dans cette optique là, le citoyen « partie prenante » se réduit finalement uniquement à une phase préliminaire de formulation et de militance pour défendre des idées. Ensuite, sa participation se limite à la désignation de gouvernants qui vont mettre en œuvre les décisions majoritairement adoptées.

Dans la version républicaine (la version « à la française »), le schéma est un peu différent. Les plus méritants, largement sélectionnés par l'école sont supposés avoir la capacité de s'élever au-dessus des intérêts particuliers pour appréhender l'intérêt général, l'intérêt public : c'est ce qu'on a appelé autrefois « l'élitisme républicain ».

Je citerai juste un texte de l'Université nouvelle datant de 1918 :

« Il faut que tous produisent mais que les meilleurs gouvernent, et qu'ils gouvernent dans l'intérêt de tous... » - ...l'enseignement démocratique sera en même temps un procédé de sélection. L'université nouvelle recrutera la nouvelle élite » ‡.

C'est ce qu'on a appelé quelquefois la démocratie capacitaire : les plus « intelligents » selon des critères scolaires ou universitaires sont aussi les plus capables de discerner ce qui est le mieux pour tous. La création de l'ENA par exemple et le fait que beaucoup de gouvernants soient issus de l'ENA montre bien que le bon gouvernement est une affaire de sélection des meilleurs. Bien sûr il y a les élections qui permettent de faire en sorte que les critères de sélection ne soient pas seulement intellectuels mais aussi politiques. Mais là encore, ces élections sont quelque chose de ponctuel et non pas un processus permanent.

Le postulat commun aux deux versions, la version anglo-saxonne et la version française républicaine de la démocratie, c'est que, dans les deux cas, l'intelligence est une intelligence individuelle. C'est en son âme et conscience que chaque citoyen, ou à la rigueur les citoyens regroupés dans des partis déterminent ou proposent les bonnes solutions politiques, les solutions qui leur paraissent meilleures sur le plan politique, conformes à l'intérêt général. Le rôle du

‡ Les Compagnons, L'Université nouvelle (2008). Édition critique par Bruno Garnier. Lyon : INRP

peuple, la participation du peuple, se limite à arbitrer entre ce que les élites proposent, ou ce que les citoyens ont formulé comme propositions.

Vous voyez que l'on est très loin de la notion d'intelligence sociale telle qu'on la trouvait esquissée, ébauchée dans la démocratie grecque. On parle beaucoup actuellement de tirage au sort de citoyens et certains se scandalisent qu'on puisse tirer au sort des citoyens pour leur faire jouer un rôle politique. Dans la démocratie athénienne, on tirait au sort les gouvernants, pas tous, mais pour certaines fonctions politiques. On voit bien une conception très différente de la nôtre. Bien sûr les conditions n'étaient pas du tout les mêmes, puisque la démocratie athénienne était celle d'une petite cité et que l'on ne peut pas forcément transposer cela tel quel à des Etats, des nations de plusieurs millions ou dizaines de millions d'habitants.

Donc on a là un problème d'intelligence sociale et je voudrais pour concrétiser cela, faire une petite parenthèse concernant la notion de travail.

Le rapport au travail

On assiste depuis un certain temps à un discours qui dit : les Français, se désintéressent du travail, la valeur diminue, le goût du travail se perd

J'ai trouvé un article du journal *Le Monde* (du 1^{er} septembre 2006) d'un économiste, Thomas Philippon. Il fait état d'une enquête mondiale portant sur 80 pays où on a posé aux gens un certain nombre de questions et en particulier : quelle est l'importance du travail dans votre vie ? Est-il important d'apprendre à vos enfants à travailler dur ?

La France est 30^{ème}/80 pour l'importance du travail, en tête des pays riches. Les Français accordent plus d'importance au travail que les travailleurs des Etats Unis, du Danemark ou de l'Angleterre.

Elle est également dans une position tout à fait comparable aux Etats Unis ou au Canada sur l'importance d'enseigner aux enfants la nécessité de travailler dur. Cela veut dire que dans la conscience collective des Français, d'après cette enquête, il n'y a pas du tout de démobilité par rapport au travail. La « valeur travail » n'a pas du tout disparu du désir des Français. Alors l'économiste pose la question : s'il y a d'un côté un désir de travailler et de l'autre une volonté d'entreprendre, comment se fait-il qu'il y ait une crise du travail ?

C'est là que la deuxième partie de l'enquête est tout à fait intéressante. Elle montre que si l'on interroge les patrons, les managers, les ouvriers, ou les employés, on arrive au même constat : la France est le pays développé où la part des gens satisfaits de leur travail est la plus faible.

Si notamment on pose la question : les relations entre employés et employeurs sont-elles conflictuelles ou coopératives ? La France arrive en 99^{ème} position sur 102 pays (seuls le Venezuela, le Nigeria et Trinidad font pire). Cela veut dire qu'en France (c'est un questionnaire, donc il ne s'agit pas de savoir si c'est vrai ou pas) les gens se représentent les relations dans le travail comme conflictuelles, problématiques, beaucoup plus que dans d'autres pays. En Europe, la France se classe dernière dans le point de vue des salariés pour la liberté de prendre des décisions dans son travail, et avant-dernière pour la satisfaction dans son travail. Et si on interroge des managers, on voit qu'ils se plaignent que les employés refusent de coopérer et ne sont pas motivés alors que de l'autre côté les salariés se plaignent qu'on ne les associe pas assez, qu'ils n'ont pas assez de liberté dans les décisions à prendre. On arrive là à une espèce de spirale où chacun se représente l'autre d'une manière négative.

L'auteur de cet article note que :

« D'un côté [il y a] des syndicats figés dans une attitude de conflit, de l'autre une tradition managériale où dominent le paternalisme et le capitalisme familial avec un goût immodéré pour la hiérarchisation des rapports sociaux. Or les pays où les relations de travail sont historiquement conflictuelles, sont aussi ceux où le chômage a le plus augmenté depuis trente ans ». L'auteur conclut : « Organiser le travail d'une façon humaine et intelligente est aussi difficile et aussi important que découvrir un nouveau produit ».

On insiste beaucoup aujourd'hui sur la nécessité d'innover, de créer des produits qui se vendent etc., mais on insiste beaucoup moins sur la nécessité d'inventer de nouvelles relations de travail, des relations qui soient plus participatives, plus coopératives, qui fassent plus appel à cette intelligence sociale que j'ai essayé d'avancer. De ce point de vue, l'école a son rôle à jouer, dans la préparation de travailleurs et de citoyens plus participants et aussi des dirigeants plus capables également de susciter ce climat de participation.

La règle et la loi

J'en viens maintenant à la distinction entre règle et loi.

Je disais en commençant que souvent ces deux notions sont confondues. Je vais essayer de montrer que par rapport à ce concept d'intelligence sociale dont je parlais, cette distinction est essentielle.

Quand est-ce qu'on parle de règle ? On parle de règles de jeu. On parlera de règles de jeux d'échecs, de jeux de foot. On parle également de règle dans le cas d'un fonctionnement d'un appareil, par exemple un magnétoscope ou un téléviseur ou un ordinateur.

On parle également de règle dans le domaine des mathématiques (la règle de 3) ou de règle de grammaire, d'orthographe (la règle d'accord du participe passé, etc.). Qu'est-ce qu'il y a de commun entre tous ces usages du mot règle que je viens de citer ? Trois caractères définissent toute règle quel que soit le champ où elle s'applique : la langue l'orthographe, les mathématiques, les jeux, la technique.

1°) D'abord **la règle à un caractère technique**, un caractère fonctionnel. Le rôle de la règle est de permettre le fonctionnement optimal d'un processus, qui peut être le processus matériel d'une machine, par exemple l'ordinateur (si je ne respecte pas certaines règles l'ordinateur refuse de fonctionner), un jeu (si on ne respecte pas les règles du jeu de foot cela tourne à la bagarre ; si je ne respecte pas les règles du jeu d'échec on ne joue pas aux échecs on fait n'importe quoi et en général on ne s'amuse pas).ou encore une langue (si je ne respecte pas les règles de grammaire et d'orthographe je me fais mal comprendre ou même si je me fais comprendre l'orthographe sert aussi à clarifier la communication).

2°) Ensuite **la règle a un caractère pratique** : une règle se donne essentiellement comme un ensemble de normes qui concernent l'action et non pas la réflexion.

Le fonctionnement de la langue, le fonctionnement d'un jeu est essentiellement de l'ordre de la pratique, d'action. Donc une règle est faite pour être appliquée sans réfléchir.

Au début, une règle, on la formule, on l'apprend par cœur ; mais l'idéal d'une règle c'est de se faire oublier.

- Je maîtrise la règle de l'accord du participe passé, quand je l'applique sans y penser.
- Je maîtrise la règle de 3 quand je suis capable d'en faire une sans y penser.

- Je maîtrise l'ordinateur quand je suis capable de faire ce que je veux sans même y réfléchir et ainsi de suite.
- Le bon joueur de foot est celui qui respecte les règles sans se dire « *attention, il ne faut pas que je fasse ça sinon je vais avoir un carton rouge* ».

Donc l'idéal de la règle est de devenir en quelque sorte une habitude, de devenir inconsciente. Au départ elle consciente quand elle n'est pas maîtrisée ; quand elle est maîtrisée, elle est inconsciente.

3°) Enfin **une règle est unilatérale**. Ce n'est pas moi qui décide de la règle, c'est quelqu'un d'autre.

- Dans le cas de l'ordinateur, c'est l'ingénieur qui a conçu cet ordinateur qui a déterminé les règles. Moi je ne discute pas, je prends la notice et je dois m'y plier, je ne peux pas la changer ou très peu.
- Dans le cas du jeu, ce n'est pas le joueur de foot qui les fait, c'est déterminé par d'autres instances qui sont souvent très éloignées. Pour modifier des règles comme pour le football, ou le rugby, il faut des procédures extrêmement compliquées.
- Dans les cas des règles d'orthographe c'est encore pire. On voit bien la difficulté qu'il y a à modifier les règles de grammaire, de l'orthographe. Il n'y a pas eu de réforme de l'orthographe depuis pas mal d'années et c'est un sujet de polémique important.

Donc une règle est imposée par une instance qui est une instance compétente, des experts, des ingénieurs, ou une instance anonyme : par exemple les règles de grammaire personne ne les a faites, c'est la langue qui fonctionne comme ça. Mais dans les deux cas, cette instance s'impose d'en haut sans discussion à ceux qui l'exécutent.

La loi : maintenant, je vais essayer de montrer que la loi a exactement des caractères opposés à la règle.

Une loi qu'est-ce que c'est ?

Je prends **la loi au sens politique du terme**. La loi vise essentiellement à promouvoir des valeurs. Par exemple, les lois qui instituent la sécurité sociale, votées à la Libération, visent à concrétiser, à réaliser en quelque sorte, une valeur de solidarité entre tous les citoyens. Elles mettent en œuvre des valeurs qui sont différentes des valeurs mises en œuvre aux USA ou dans d'autres pays.

De la même manière, l'impôt, ce n'est pas quelque chose de technique, c'est aussi une manière d'organiser la solidarité entre les citoyens. Les lois qui déterminent la fiscalité mettent en œuvre des valeurs qui peuvent être différentes d'un pays à l'autre. On sait qu'un régime de fiscalité par rapport à un autre peut correspondre à des valeurs totalement opposées. D'un côté des valeurs d'égalité ou de solidarité, d'un autre une volonté d'encourager la réussite et l'initiative : on n'aura pas la même fiscalité dans un cas ou dans l'autre.

1°) Donc contrairement à la règle, qui est régie par des principes d'efficacité et de fonctionnalité, la loi est régie par un principe de légitimité :

- Légitimité d'abord parce qu'elle doit être votée selon des procédures légitimes, démocratiques,
- Et puis légitimité dans le sens axiologique du terme, c'est à dire que l'on peut contester la loi si on estime qu'elle repose sur des valeurs injustes.

On n'est pas du tout dans le même registre que la règle qu'il faut accepter parce que sinon cela ne marche pas.

2°) Deuxièmement, je disais que l'idéal pour la règle, c'est d'être inconsciente. On ne la discute plus, on l'applique aveuglement. **La loi** au contraire, à tous ses niveaux, aussi bien à celui de sa conception, de sa décision et de son application, **implique sans arrêt la parole, la délibération.**

Au niveau de sa conception tout d'abord, c'est le débat citoyen, le débat démocratique. On défend une loi, on veut faire voter une loi. Le parlement lui-même c'est l'instance où l'on parle et dans cette instance on vote cette loi. Et même une fois qu'elle est votée, aucune grande loi ne s'applique aveuglement. Les lois sont appliquées, dans le domaine judiciaire, par les tribunaux. Et un tribunal, c'est un lieu où l'on parle, où l'on délibère, parce que précisément la loi ne s'applique pas automatiquement, il faut l'adapter aux circonstances particulières, et donc le code pénal fixe des fourchettes. C'est pour cela que fixer des peines précises qui seraient incompressibles et que le juge n'aurait plus qu'à appliquer aveuglement serait transformer la loi en règle. C'est aller à l'encontre de la notion de loi qui suppose une certaine marge d'appréciation impliquant la réflexion, la discussion, etc.

3°) Puis enfin, la règle a un caractère unilatéral, elle est décidée par une instance anonyme ou experte ; ceux qui l'appliquent n'ont qu'à l'exécuter.

La loi au contraire implique un rapport de réciprocité, elle implique des devoirs qui sont aussi des droits. Si je prends la loi sur la sécurité sociale, on ne peut pas dissocier les devoirs, c'est à dire les cotisations sociales, modulées en fonction des revenus de chacun, des droits sociaux, c'est-à-dire des prestations. Si l'on prend les impôts, les lois sur la fiscalité vont de pair avec l'usage de l'argent collecté par l'Etat. On est dans un système qui à la fois impose des droits et impose des devoirs, et où chaque citoyen est en situation de réciprocité par rapport à tous les autres. Ce qui n'est pas du tout le cas de la règle.

Quelles sont les conséquences éducatives de la distinction entre règle et loi ?

Dans nos établissements scolaires, il me paraît très important de distinguer ce qui relève des règles et ce qui relève des lois.

Et là j'en viens à une question qui sera l'objet d'un atelier : **la notion de règlement intérieur**. Tout établissement a un règlement intérieur. L'expression même de « règlement » semble plutôt faire pencher le règlement du côté de la règle. Et incontestablement, dans tout règlement il faut qu'il y ait des règles c'est à dire des normes qui ont une signification fonctionnelle, sinon ça ne marche pas, c'est la pagaille. Mais est-ce que dans un règlement il peut y avoir aussi des lois au sens où je l'ai défini ? C'est à dire encore une fois des principes ou plutôt des exigences qui essayent de mettre en œuvre des valeurs et pas simplement des règles d'efficacité, de fonctionnement concret, pratique ?

Je pose la question. Je n'ai pas de réponse toute faite : dans quelle mesure peut-on introduire des éléments qui relèvent de la loi dans les règlements intérieurs, avec tout ce qu'implique la loi, la nécessité d'une réflexion, d'une délibération permanente, et de réciprocité entre tous les partenaires enseignants comme élèves ? Cela voudrait dire que dans ce qui relève de la loi, les enseignants auraient des droits vis à vis des élèves (droit au respect, etc.), mais qu'ils auraient aussi des devoirs, que la loi devrait définir. Cela ne va pas de soi. En général dans les règlements

intérieurs on voit surtout des exigences en direction des élèves et pas tellement en direction d'autres personnels.

Voilà pour ce qui est de la distinction entre règle et loi.

Conflit et compétition

J'en viens maintenant à **la distinction entre conflit et compétition** qui va d'ailleurs de pair. Pour moi la loi est liée à la notion de conflit, la règle est liée à la notion de compétition.

Je commence par **la notion de compétition**. La notion de compétition suscite une image : celle de coureurs qui sont chacun dans leurs couloirs et qui courent côte à côte, ou des nageurs qui sont dans une piscine avec des cordes qui les séparent. Dans la notion de compétition il y a l'idée de lutte à distance, sans corps à corps, sans contact direct. Certes il y a aussi des compétitions de foot où on peut se bousculer ; mais précisément les règles du foot sont là pour limiter le corps à corps. On n'a pas le droit de bousculer son adversaire dans n'importe quelles conditions. Donc le contact physique dans les jeux collectifs est un contact qui est limité, régulé de manière à éviter toute idée de violence. Le modèle de la compétition est celui de la course et c'est pourquoi l'idée de compétition est liée à un individualisme foncier. Dans l'idée de compétition, il y a l'idée d'évaluation comparative des individus ou des équipes (dans le cas des jeux collectifs, à partir de critères qui sont parfaitement déterminés et spécialisés). Cela peut être le temps parcouru, dans le cas d'une course, cela peut être la distance parcourue, ou le nombre de buts marqués (dans le cas de jeux collectifs) ou d'autres critères.

Mais dans tous les cas il y a compétition si l'on peut déterminer avec précision les critères qui permettent de classer, de désigner un vainqueur, de hiérarchiser les individus.

La compétition implique ainsi la limitation de l'affrontement à un critère déterminé. Dans la nage c'est la capacité à nager, dans la course à pied c'est la capacité à courir. A chaque fois la compétition porte sur un domaine déterminé de compétence, et d'ailleurs ce n'est pas par hasard que les deux mots ont une racine commune.

Enfin, autre critère de la compétition : elle est soumise à une transcendance, c'est à dire à une autorité arbitrale qui surplombe (à l'arbitre en foot, au chronomètre à la course à pied, etc.). Cette instance a tout pouvoir pour disqualifier les compétiteurs.

Tout comme la loi par rapport à la règle, **le conflit** a des caractères opposés à la compétition.

Dans le conflit il y a d'abord l'idée d'une sorte de corps à corps : les frontières entre les adversaires s'effacent. L'image emblématique du conflit, c'est la bataille où deux armées vont l'une contre l'autre et puis finalement se mêlent l'une à l'autre : on ne sait plus où l'on est (par exemple dans les batailles d'autrefois, où il y avait cette espèce de corps à corps). Dans les cas de conflits non guerriers, quand on parle par exemple de conflit cognitif, ou socio-cognitif, le conflit ne peut pas être déterminé, circonscrit. L'élève a des représentations, ces représentations font obstacle à celles que l'enseignant veut lui enseigner ; mais justement ces représentations ne sont pas nettes, on n'arrive pas à les déterminer, l'enseignant ne sait pas très bien ce que l'élève se représente, l'élève n'arrive pas à comprendre ce que l'enseignant veut de lui. D'autre part ces représentations mettent en jeu à la fois des schémas intellectuels mais aussi des valeurs, des aspects affectifs (des chercheurs en sciences de l'éducation ont montré l'aspect affectif des résistances de l'élève à tel ou tel apprentissage).

Le conflit a donc un caractère global, un caractère indifférencié, alors que la compétition a un caractère limité, spécialisé, régulé, etc.

Le propre du conflit c'est aussi d'être beaucoup plus difficile et souvent impossible à arbitrer. Ce qui caractérise un conflit c'est qu'il n'y a pas d'arbitre ou du moins pas d'arbitre préalablement désigné. Après coup on parlera bien de médiations. Mais au départ un conflit se déclenche sans arbitre préalable, sinon c'est une compétition. Donc un conflit a un caractère « sauvage » dans la mesure où il est exposé à tous les risques de débordement. Et je conclurai que là encore le principe de la différence c'est que la compétition porte sur des compétences, celles dont je parlais tout à l'heure, (compétences physiques, intellectuelles) alors que le conflit porte sur des valeurs. Lorsque je suis en conflit avec quelqu'un c'est parce qu'il n'a pas les mêmes valeurs que moi et que cela met en jeu ma vie même. Dans la mesure où je m'identifie à mes valeurs, celui qui met en cause mes valeurs met en cause ma vie elle-même. Alors que si l'on met en cause ma capacité à courir plus vite que d'autres, je peux dire : je m'en fiche, je ne prétends pas du tout être un coureur rapide, je n'en fais pas un enjeu essentiel pour moi. Je ne me sens pas mis en cause dans la compétition d'une manière aussi radicale que dans le conflit.

Je conclurai ce point en disant que souvent il y a une confusion entre compétition et conflit, et que cette confusion est dommageable.

Soit, par exemple le domaine scolaire : on peut être tenté de faire des conflits une simple retombée de la compétition, (on dira : ces élèves-là sont en compétition, et c'est pour cela qu'ils se tapent sur la figure). Donc on fait des conflits une sorte d'effet secondaire de la compétition scolaire. Il suffirait alors, pense-t-on, de réguler la compétition scolaire pour éviter les conflits.

Et inversement on peut aussi être tenté de faire de la compétition une source de conflit. En « mettant la pression », en faisant tout pour que les élèves s'identifient à des compétences, à des performances, à un classement hiérarchique, on érige ces caractéristiques techniques en valeurs, on pousse les élèves à s'identifier, à en faire un enjeu vital, à se définir par elles – soit comme « premier de la classe », soit au contraire comme « cancre irrémédiable ».

Ou bien encore, si un élève a commis un acte délictueux, on va lui donner une sanction de type scolaire : faire un devoir. Il se rachètera de l'acte qu'il a commis en accomplissant une performance scolaire qui en quelque sorte compensera son acte. Alors que son acte n'était peut-être pas l'effet de son statut scolaire, mais reflétait un malaise profond, identitaire et axiologique. Là encore le mélange du conflit et de la compétition scolaire est dommageable.

Repenser la régulation scolaire

Je voudrais conclure en essayant d'esquisser quelques conséquences éducatives de toute la réflexion que je viens de mener devant vous, et de donner quelques exemples de ce que pourrait être la mise en place d'instances de régulation dans les établissements scolaires permettant aux élèves d'être « partie prenante de l'école ».

D'abord dans le domaine des disciplines, je citerai un seul exemple : en éducation physique et sportive, certains enseignants travaillent sur des jeux qui sont non compétitifs, centrés sur l'élaboration des règles plutôt que sur la performance. A ce moment là c'est intéressant parce que la règle se rapproche de la loi dans la mesure où l'on peut réfléchir et discuter sur certains aspects de ces règles. Je pense en particulier aux réflexions d'un professeur d'université spécialisé en éducation sportive, Pierre Parlebois, qui a été pendant longtemps responsable des CEMEA et qui a donné l'exemple de jeux dont, je le cite « *leur structure même donne l'occasion à l'enfant, à l'élève de résoudre des conflits, qui offrent des expériences de lien social irremplaçables* ».

Un deuxième exemple plus provocateur. Un collège de la région parisienne était proche d'un supermarché où il y avait des vols, commis à l'évidence par les élèves du collège. Le responsable du supermarché est allé voir le proviseur et lui a dit : « Comment est-ce que l'on pourrait résoudre la question pour supprimer ces vols ? ». Après avoir beaucoup discuté, le directeur du supermarché a fait une proposition tout à fait originale et même très déconcertante, au principal du collège. Il a proposé (il y avait environ une soixantaine d'élèves qui étaient repérés comme ayant participé à des vols) de mettre à disposition de ces élèves une certaine somme, mille francs, qui seraient attribués collectivement par groupes de 6, pour faire des achats dans le magasin. Quand le principal a soumis cette proposition aux enseignants elle a fait hurler. Les enseignants de gauche disaient : « Vous voulez les intégrer à la société de consommation, à l'économie marchande et en faire de petits consommateurs... » ; les enseignants de droite disaient : « Non seulement ils volent mais en plus on va leur donner de l'argent, c'est scandaleux, etc. ».

Or c'est une démarche tout à fait intéressante parce qu'en les mettant par groupe de 6 et en mettant la somme à la disposition du groupe et non pas des individus, on obligeait ces élèves à discuter entre eux pour utiliser cet argent. Il fallait qu'ils se mettent d'accord sur une utilisation commune. Or la délibération, je vous le disais, est l'essence même de la démocratie ; et donc faire en sorte que ces élèves parlent entre eux, réfléchissent pour savoir qu'est-ce qu'on va acheter, c'est déjà tout à fait éducatif et intéressant. On les fait partie prenante d'une décision à prendre. Deuxième intérêt de cette démarche, on leur donne du pouvoir, c'est à dire qu'on substitue à ce qui était un comportement impulsif, l'exigence d'un comportement réfléchi qui nécessite une négociation, un compromis. On les fait passer d'un registre à un autre.

Et surtout on les amène à réfléchir sur ce qu'ils veulent vraiment.

En discutant, ils s'apercevront, peut-être, qu'avec cette somme il serait plus intéressant d'acheter autre chose que ce dont ils ont envie immédiatement. Finalement on les amène à s'interroger sur leurs désirs réels, par delà les compulsions immédiates. On les fait passer du « droit à ... » (qui est un droit générateur de frustrations -j'ai droit à ceci, j'ai droit à consommer ; dans « le droit à », je suis dans une attitude de revendication quasiment automatique), au « droit de », (de faire ceci, d'avoir la capacité, le pouvoir de faire parce que j'ai une somme d'argent, parce qu'on me laisse le temps de réfléchir, etc.).

Les Anglais distinguent deux sens du mot pouvoir, « may » et « can ». « May » veut dire avoir la permission de, « Can » c'est avoir le pouvoir de.

« May », avoir la permission de, renvoie à la notion de règle. La règle c'est ce qui définit ce qui est permis et ce qui est défendu. Alors que « can », renvoie à la notion de loi, puisque la loi c'est ce qui me permet d'avoir une certaine forme de pouvoir. Grâce à la loi sur la solidarité sociale j'ai le pouvoir de me sentir en sécurité, donc de gérer ma vie avec une certaine sérénité par rapport aux accidents de santé qui pourraient m'arriver. La loi vise à réaliser des valeurs, mais aussi à donner aux gens plus de pouvoir sur leur propre existence, sur le monde, dans le rapport avec les autres.

Je citerai un troisième exemple pratiqué par une institutrice de primaire. Elle a réparti ses élèves en groupes sur une tâche bien déterminée. Elle a fait une dictée, et chaque élève devait remettre un texte, comme dans une dictée classique. Mais elle a annoncé que chaque groupe aurait une note commune et que cette note commune serait la note de l'élève le plus faible du groupe, et non pas la moyenne comme on pourrait s'y attendre.

Le résultat a été extraordinaire. Habituellement dans un travail de groupe, comme vous le savez, il y a les forts qui travaillent et puis ceux qui se sentent faibles, sont passifs, et finalement

laissent faire ceux qui savent faire. Donc sur un groupe de six il y en a deux ou trois qui travaillent et la note qu'on donne au groupe ne reflète pas l'égalité absolue. Là en revanche, dans la mesure où les élèves savaient tous qu'ils seraient notés sur la note du plus faible, cela les obligeait à faire attention et à s'intéresser aux travaux des uns et des autres. La maîtresse savait qu'il y avait des élèves plus forts en orthographe que d'autres. Les élèves eux-mêmes devaient argumenter. Si un élève pensait qu'un autre a fait une faute, il ne suffisait pas qu'il dise qu'il est le plus fort, il fallait aussi qu'il le persuade : donc cela a enclenché une discussion entre les élèves du groupe pour savoir si c'était une faute ou pas, puis consultation des manuels de grammaire pour appliquer les règles. Cela a amené les élèves à discuter pour se mettre d'accord sur les bonnes réponses en cas de désaccord. Puis cela a suscité un effort vis à vis des faibles puisque la note était alignée sur la plus modeste.

Donc là encore on a une procédure tout à fait anodine, une simple consigne qui peut susciter un nouveau rapport entre élèves, qui fait passer d'un rapport de compétition individuelle (je suis en face de ma feuille, il faut que j'aie la meilleure note possible, je copie sur mon voisin, mais je n'ai pas le droit, ce n'est pas dans les règles) à une relation de coopération et de tutorat. On voit des classes où les enseignants font mettre des livres très épais entre les élèves pour qu'ils ne se copient pas. Là au contraire il y a un travail de coopération, de solidarité et en même temps un travail de tutorat des plus forts par rapport aux plus faibles.

Je citerai un dernier exemple que j'ai tiré d'un ouvrage qui s'intitule « Le droit dans l'Ecole ». Dans cet ouvrage, Bernard Defrance relate une expérience dans un collège de la région parisienne. Dans ce collège il y a une « commission des conflits » composée de 5 personnes : un professeur, un élève, un agent administratif, un parent et elle est présidée par un CPE (j'emploie la terminologie des collèges publics), ou par le principal si c'est un membre du personnel qui est mis en cause dans le conflit. Cette commission se réunit une fois par semaine, le vendredi, après instruction des saisines. Instruction des saisines qu'est-ce que cela veut dire ? N'importe quel acteur de l'établissement peut saisir cette commission d'un problème. La saisine doit se faire par écrit. Que ce soit le professeur ou l'élève, il doit écrire la chose dont il se plaint (un tel m'a tapé, tel élève m'a manqué le respect, etc.). Dans le cas des élèves, ils doivent faire contresigner cette saisine écrite par les deux délégués de la classe. Ces fiches écrites doivent parvenir au plus tard le jeudi soir au CPE. Les membres de la commission sont tirés au sort (la commission change de composition chaque semaine) : parmi les profs pour les représentants des profs, parmi les agents, pour les représentants des agents, parmi les délégués de classe, les représentants des élèves et parmi les représentants des parents ou dans les conseils des classes pour les représentants des parents. L'avantage de cette formule, dit le chef d'établissement, c'est qu'effectivement cela permet d'alléger le travail. Les gens rechignent à participer à une commission tous les vendredis soirs. Si cela change toutes les semaines cela fait moins lourd pour chacun.

La commission siège en dehors de la présence des parties et les élèves en cause sont informés oralement par le CPE des mesures décidées.

Au cours de la réunion l'examen de chaque plainte se fait dans un premier temps anonymement. Le CPE fait un rapport oral en rappelant les cas analogues précédents et soulignant les circonstances particulières. Le CPE joue le rôle d'enquêteur préalable par rapport à toutes les plaintes qui ont été faites. La commission peut décider de trois types de mesures :

- Si les éléments fournis ne lui semblent pas suffisants pour statuer valablement, elle peut différer sa décision et convoquer les parties pour recueillir des compléments d'information la semaine suivante en vue d'une nouvelle délibération. Donc on peut demander aux gens de s'expliquer oralement.

- Elle peut faire une proposition de conciliation, c'est à dire que le président convoque les parties en cause pour aboutir à un accord écrit et signé par les parties concernées.
- S'il s'agit d'un comportement d'élève, la commission peut proposer une punition assortie d'une réparation, mais la punition doit prendre la forme d'une réparation si l'acte a eu une conséquence financière, par exemple une dégradation. On peut demander à l'élève de faire un travail qui sera l'équivalent d'une compensation financière de la dégradation qu'il a causée. S'il s'agit d'un litige, par exemple entre un enseignant et des élèves, la commission peut décider la nouvelle correction d'une copie ou l'accomplissement d'une tâche scolaire.

Dans ce conseil on pratiquait l'heure de vie de classe ; c'est à dire que chaque mois une réunion de 2 heures rassemblait tous les professeurs et tous les élèves d'une même classe pour discuter des problèmes de la classe.

J'en viens aux effets de cette commission. La première année, dit le chef d'établissement, la commission a été submergée de saisines. Pleins de papiers s'accumulaient, à tel point qu'ils ont envisagé d'abandonner en se disant que ce n'était pas viable, que cela ne marchait pas. Mais ils ont continué, et à partir de la deuxième année ils ont constaté une diminution des saisines. La troisième année, à certaines séances, la commission n'avait aucun cas à discuter. Commentaire du principal :

« Au départ, ce sont les professeurs qui saisissaient pour la quasi-totalité des cas la commission. Donc les professeurs se plaignaient du manque de respect, de discipline, de chahut. Mais les élèves s'y sont mis en découvrant progressivement les possibilités qui leur étaient ainsi offertes ». Vous voyez que l'on est ici tout à fait dans « l'élève partie prenante ». « J'insistais -dit le principal- à répondre à qui n'était pas d'accord avec telle ou telle mesure, des notes, ou une appréciation, en les appelant à saisir la commission ».

Au fil du temps, on s'est aperçu que beaucoup de problèmes se dégonflaient d'eux-mêmes à cause de ces délais. Déjà le simple fait d'imposer un certain délai permet de distinguer les conflits, les litiges graves de ceux qui ne le sont pas. Et surtout le principal s'est aperçu que bon nombre de professeurs modifiaient leurs pratiques pédagogiques, sans doute pour éviter les mises en causes devant la commission. C'est peut-être le plus intéressant, en particulier, les saisines pour contestation de note. Un prof n'aime pas tellement que l'on conteste ses notes. Ce type de saisine a presque disparu parce que beaucoup de professeurs se sont mis à échanger les copies. Vous voyez, ça c'est intéressant : un prof craignant que sa note soit mise en cause pratique spontanément des échanges de copies avec des collègues parce qu'évidemment il sera beaucoup plus fort vis à vis de l'élève en disant :

« Tu vois, je te mets cette note là mais j'ai confié ta copie à un collègue et il te met une note un peu près semblable, donc écoute là ce n'est pas moi qui t'ai dans le nez ... ».

Vous voyez qu'une pratique donnant la possibilité aux élèves de contester, dans une certaine limite, les notes, aboutit à un changement, à une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants. `

« Au fond, conclut le principal, que la commission aujourd'hui n'ai plus grande chose à se mettre sous la dent c'était bien le but recherché. Mais je crois que si j'ai obtenu l'accord des enseignants c'était parce que le tirage au sort fait que comme ils sont une soixantaine, ils ne courent le risque d'avoir une réunion supplémentaire qu'une fois un peu près tous les deux ans ».

Six axes éducatifs et pédagogiques pour développer la participation à l'école

En conclusion, et en ouverture, six axes, six directions possibles dans lesquelles on pourrait essayer de mettre en œuvre des dispositifs favorisant la participation des élèves à la vie de l'établissement.

1°) **Le premier axe c'est évidemment le règlement intérieur.** Je crois que la question qui pourrait susciter la réflexion serait : dans quelle mesure le règlement intérieur peut être un lieu où s'élaborent des règles avec les caractéristiques des règles que j'ai donnée, mais également un texte où sont mises en œuvre des lois, donc portant plutôt sur des valeurs, sur des conflits, que sur l'organisation de la compétition scolaire ? Etant entendu que cela aura des retentissements sur la manière dont ce règlement intérieur sera élaboré, modifié et mis en œuvre. On n'applique pas un règlement intérieur qui comporte des lois comme on applique un règlement intérieur qui n'a que des règles.

2°) **Le deuxième axe, pourrait porter sur l'expression des élèves.** Les élèves sont aussi parties prenantes en s'exprimant, en exprimant la manière dont ils vivent, leur rapport à l'école, les événements qui ont un rapport à l'école ou même qui n'ont pas de rapport à l'établissement. J'ai un document trouvé sur Internet : des extraits journaux scolaires. L'un porte sur la vie scolaire, les règles de vie, la manière dont les élèves vivent les règles de vie, dont ils expriment les règles de vie. La deuxième porte sur les rapports entre petits et grands.

On pourrait se poser la question : **comment organiser l'expression des élèves ?** Il y a les journaux, mais aussi des panneaux d'expression. Par quels moyens et comment concilier cette libre expression des élèves qui est une forme de participation avec les nécessaires limites à toute liberté d'expression ?

3°) **Le troisième axe serait la médiation scolaire.**

Certains ont entendu parler des processus de médiation. La médiation c'est quand il y a un conflit entre deux personnes ou deux groupes de personnes, soit entre élèves ou entre élèves et enseignants. La médiation consiste à essayer de régler le conflit en désignant un tiers qui peut être soit dans l'établissement une personne étrangère au conflit, soit des personnes extérieures à l'établissement : travailleurs sociaux, parents d'élèves ou toute personne volontaire ayant un minimum de compétences. En Alsace il y a un certain nombre d'établissement qui pratiquent la médiation scolaire pour des conflits de violence, des conflits pédagogiques entre profs et élèves, des conflits à connotation ethnique ou culturelle. Ils la pratiquent de manière tout à fait intéressante avec des résultats positifs sur le climat de l'établissement[§].

La problématique pourrait être : **comment mettre en place des instances de médiation, et quels sont les conflits qui peuvent être gérés, pris en charge par la médiation et ceux qui ne paraîtraient pas relever de la médiation ?**

4°) Ensuite un **quatrième axe** pourrait porter sur les **pratiques de monitorat entre élèves.**

[§] « Conflits, maîtriser la violence » éditions Chronique Sociale

Là encore ce sont des pratiques qui se développent depuis pas mal de temps. Diane Filkenstein a écrit un petit ouvrage qui s'intitule : « *Le monitorat, s'entraider pour réussir* » chez Hachette Education.

La problématique pourrait être la suivante : **comment mettre en place une structure de monitorat entre élèves dans un collège ou dans un lycée ? Qu'est-ce que cela suppose comme action des professeurs en direction des élèves, action de préparation de formation, et également du point de vue matériel, aménagement du temps, etc. ?**

5°) Le **cinquième axe** pourrait porter sur le **travail collaboratif donc travail par groupe**. Le travail par groupe peut avoir plusieurs finalités possibles : groupe de découverte, groupe de confrontation, groupe d'intérêt et d'évaluation, groupe d'assimilation, groupe d'entraide mutuelle, groupe de besoin. La réflexion pourrait porter sur : **comment développer le travail collaboratif dans un établissement scolaire ? Quels sont les moyens, moyens pédagogiques, moyens en termes d'horaires etc., qui peuvent permettre de pratiquer ce travail collaboratif ? Quelle collaboration avec les enseignants ou entre les enseignants ?**

6°) Puis enfin le **sixième axe**, pourrait porter sur la **participation des élèves à leur évaluation**.

Il s'agit de demander aux élèves de s'auto-évaluer dans un certain nombre d'apprentissages qui sont surtout des apprentissages transversaux : apprentissages méthodologiques d'organisation du travail, s'exprimer à l'oral, exploiter un document, etc. Et donc là encore on a un aspect important de « l'élève partie prenante » de l'école, qui est sa participation aux apprentissages et aux évaluations de ces apprentissages.

Donc **comment développer cette participation ? Quels moyens mettre en oeuvre, dans quelles limites et avec quelle collaboration des enseignants ?**

Pour citer cet article

Référence électronique

François Galichet, « Les élèves parties prenantes de l'école, Citoyenneté et participation dans la vie scolaire et les apprentissages », *Educatio* [En ligne], 12 | 2022. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés