

Benoît GUERRÉE

IUFM de l'Académie de Montpellier  
Site de Montpellier

## **MÉMOIRE PROFESSIONNEL**

# **L'INTERSUBJECTIVITÉ DANS LES PRATIQUES DISCURSIVES À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Tuteur : Gilles Moutot

Assesseur : Michel Ramos

Année Universitaire 2005-2006

## Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier particulièrement Gilles Moutot, directeur disponible et précieux tant pour ses conseils bibliographiques que pour les discussions que nous avons eues autour de ce mémoire et au-delà.

Je suis très reconnaissant à Anaïs Le Toumelin, enseignante en Cours Préparatoire de m'avoir à plusieurs reprises ouvert les portes de sa classe en me laissant libre de conduire les séances que je souhaitais.

Merci aussi à Tayeb Lazeb, enseignant en classe de cycle III, qui m'a permis d'assister à l'application en actes de certaines de mes lectures, notamment en ce qui concerne les conseils de coopérative.

Je tiens à exprimer ma gratitude à Makhtar Dieng pour m'avoir offert l'opportunité de réaliser un stage au Sénégal riche en rencontres, notamment avec Cheikh Makhfousse Seck, qui m'a accueilli dans son école résistante.

En ce qui concerne la partie théorique, les documents fournis par Sylvain Connac m'ont été utiles et je l'en remercie donc.

Je remercie Michel Ramos, qui a accepté de lire ce document et d'assister à sa présentation.

Enfin, les gentils sujets d'expérimentation nommés par la suite élèves sont bien sûr la raison d'être des quelques lignes qui vont suivre !

## **Résumé**

Pour qu'une société humaine fonctionne, nous devons nous réunir, discuter et prendre des décisions. L'intersubjectivité est indispensable à toute situation de communication entre individus. Des fonctionnements d'école, des postures d'enseignant, des dispositifs spécifiques, contribuent à son développement.

## **Mots-clés**

intersubjectivité - discussion - agir communicationnel - discussion à visée philosophique - coopération - prise de décision

## **Summary**

The human society needs us to meet, to exchange and to take decisions. It is necessary to use intersubjectivity into communicative situations between people. Some school workings, some teacher's postures, some specific measures make it possible.

## **Keywords**

Intersubjectivity - discussion - talk around philosophy - co-operation - decision

# Sommaire

Introduction	5
I - Préalables théoriques	10
II - Situations de classe pratiquées ou observées	16
1) La difficulté à se décentrer	16
2) Le travail de groupe : $2+2=3$ ?	18
3) Une prise en compte de la situation d'autrui	20
4) Un conseil de classe coopérative	21
III - Analyse des situations présentées	25
Conclusion	34
Bibliographie	35

## Introduction

La présente partie a pour but d'exposer les raisons qui m'ont conduit à choisir comme sujet de mémoire professionnel les relations intersubjectives entre élèves lors des pratiques discursives.

Cela résulte en premier lieu d'une réflexion personnelle sur le rapport au pouvoir dans une classe d'école élémentaire. En tant qu'espace de vie normé d'une société occidentale moderne, la classe n'échappe pas à des relations d'autorité entre ses membres. Il convient de percevoir cette autorité non pas comme un moyen d'exercer un pouvoir mais plutôt comme un état inhérent au groupe et engendrant l'émergence de formes de pouvoir.

En effet, les rapports entretenus par les membres de la communauté d'une classe fournissent à chacun un rôle d'acteur au sein de celle-ci. Or, en tant qu'acteur, on est amené à se comporter (par l'action ou la non-action), et cet agissement fait de nous des auteurs. Lorsqu'un acte s'adresse au groupe, il est soumis de manière implicite au jugement de celui-ci, fait ou ne fait pas autorité.

La classe devient alors un lieu où cohabitent des autorités fluctuantes, où l'existence de l'une influe sur les autres et donc finalement sur elle-même. Si le pouvoir est considéré comme étant l'expression d'une autorité, on comprend ainsi qu'il n'existe pas un pouvoir dans la classe mais que ce lieu est habité par une multitude de pouvoirs.

Comme dans la société civile, une forme de hiérarchie est présente *a priori* puis évolue en fonction des rapports entre les différents pouvoirs mentionnés. En quoi l'école reproduit-elle les schémas de l'environnement social et comment peut-elle agir sur ce dernier ?

L'école est un élément de notre société et ne peut donc lui être hermétique ; raison de plus pour examiner dans quelle mesure elle envisage ses rapports au(x) pouvoir(s), vis-à-vis de ceux présents à l'extérieur. En cela, il m'importe de comprendre comment la hiérarchie s'établit, si elle est révocable ou fixée dogmatiquement, car de cet état dépend la relation au savoir et donc les apprentissages scolaires.

Au sein de la classe, cette hiérarchie peut se traduire dans la relation enseignant/élève(s) mais aussi dans la relation élève(s)/élève(s). J'ai choisi de porter mon attention principalement sur cette dernière, sachant qu'elle se retrouve dans tout groupe social sous des formes certes différentes mais avec des problématiques communes. Par exemple, lors d'échanges de parole, la hiérarchie s'établit-elle par le statut des locuteurs, par leur éloquence verbale, par le contenu ou bien par d'autres paramètres ?

Dans la société civile, un grand nombre de décisions fondamentales pour notre mode de vie sont prises lors de réunions de personnes pratiquant l'échange oral. Citons entre autres le Parlement, le Conseil des Ministres, les commissions diverses, les assemblées générales d'actionnaires, d'associations, de partis, de syndicats ou de co-locataires, mais aussi à l'école, les réunions de délégués ou les conseils de classe. Nos élèves, futurs citoyens, seront amenés à participer à des réunions de ce type, il semble donc logique de les y préparer au mieux, ceci avec plusieurs arrières-pensées.

Les problèmes institutionnels tels que nous les connaissons aujourd'hui reposent en partie sur une crise réelle de la représentativité, à tous les niveaux. Certaines prises de décision paraissent ne pas être le fruit d'une vraie concertation entre les différents acteurs, qu'ils soient mandatés ou non pour prendre part à un vote éventuel. Un simple regard porté sur un débat d'adultes permet de se demander dans quelle mesure nous sommes empreints de démocratie. Cette démocratie fait pourtant partie des dites « valeurs de la République » qu'il nous est demandé de transmettre (d'imposer ?) en tant qu'enseignants.

Cependant, si dans l'objectif de donner aux élèves les outils nécessaires à leur vie de citoyen les avis s'accordent quelque peu, c'est sur la teneur de ces outils que des dissonances apparaissent. En effet, il est plutôt acquis qu'au niveau de l'école élémentaire, la pratique semble préférable à des cours théoriques de communication, mais quand certains souhaitent réitérer dans la classe le modèle sociétal (c'est-à-dire fondamentalement hiérarchique), d'autres (dont je fais partie) préfèrent une approche réellement « centrée sur l'élève ». Cette expression, utilisée à tour de bras par les didacticiens, et ce en particulier depuis la loi d'orientation de 1989, mérite d'être précisée pour le cas qui nous concerne.

Ainsi, j'entends permettre aux échanges d'être centrés sur les élèves grâce à deux variables, l'une de moyen et l'autre de sujet. Le moyen pourrait correspondre à une autogestion des prises de parole générant par la suite celle des objets de la discussion, des prises de décisions éventuelles, voire celle des relations entre pairs du groupe classe dans son ensemble (sous la bienveillance rassurante de l'enseignant, bien entendu). Une manière de centrer les apprentissages sur les élèves consiste à leur donner la parole, à faire de l'oral une préoccupation de tous les instants, mais si le contenu même de cet oral est associé à des apprentissages purement scolaires, en quoi est-il tourné vers l'élève ? L'oral est à juste titre souvent considéré comme vecteur d'apprentissage mais les pré-requis nécessaires à son usage sont soit inexistantes soit subordonnés à un champ disciplinaire précis. De ce fait, un élève en difficulté dans ses apprentissages se verra proposer la médiation de l'oral toujours à propos des mêmes apprentissages... En revanche, il me semble que l'oral ne doit pas être travaillé pour lui-même mais doit être une forme de réponse à des questionnements émanant des élèves.

Les formes d'oral auxquelles je fais allusion sont présentes dans les débats, les votes et élections, les conseils coopératifs, les assemblées représentatives... Les débats peuvent être utilisés pour la gestion du fonctionnement général de la classe, en passant aussi bien par la mise en place de règles de vie, d'activités que par la discussion d'un sujet à visée philosophique. Ces débats peuvent donner lieu à des votes si une prise de décision est nécessaire. Si le sujet de la discussion ne relève pas de la compétence directe du groupe classe, il peut être nécessaire d'élire (de mandater) une ou plusieurs personnes chargées de défendre les positions auxquelles les élèves sont parvenus.

Il est donc intéressant de proposer à la classe des situations permettant de mettre en évidence le pouvoir médiateur du groupe. Même si les élèves sont actuellement confrontés à ce que j'appelle l'individualisme de masse, il peut leur être présenté par l'exemple que la réunion d'individus, si elle est susceptible de générer des conflits, permet aussi d'en résoudre. La pratique seule permet à des enfants d'appréhender le fait que l'accomplissement individuel passe avant tout par une prise en compte du collectif. Cet aspect n'est pas absent des préoccupations des enseignants et les Instructions officielles de 2002 le montrent en donnant une large part au travail en groupe lors des apprentissages.

Cependant, comme en ce qui concerne l'oral, je me permets d'exprimer des réserves dès lors que l'on attribue au travail de groupe les finalités que j'ai exposées ci-dessus. En effet, chacun sait par expérience que le travail scolaire en groupe ne porte pas toujours ses fruits étant donné que souvent, au sein du groupe, certains travaillent et d'autres pas. Il peut aussi arriver que des visions contraires s'opposent et que la voix de l'élève le plus influent l'emporte au détriment des autres. Ces échecs peuvent en partie s'expliquer par la finalité même du travail proposé : encore une fois, si l'objectif est de résoudre un problème purement scolaire, l'élève en difficulté gardera son étiquette.

Il ne s'agit nullement de remettre en cause le travail collectif ni même la teneur disciplinaire des apprentissages mais de souligner l'importance que peuvent avoir des situations de communication sur des sujets différents du traditionnel énoncé mathématique ou de l'affiche à présenter à la classe.

C'est la coopération proposée puis générée par les pratiques discursives qui permettra de montrer à l'enfant que dans le cadre d'une vie de groupe on progresse plus rapidement à plusieurs plutôt que seul.

Une multitude de dispositifs sont à même de favoriser la coopération au sein de la classe. J'ai choisi de travailler sur ceux qui sont liés aux pratiques discursives pour les raisons évoquées ci-dessus.

Il ne suffit bien entendu pas qu'une classe pratique les débats, conseils et autres discussions pour que la coopération y soit effective. Les quelques observations qui ont constitué ma très courte expérience m'ont permis de me rendre compte que la qualité des échanges était en partie subordonnée à l'écoute mutuelle des participants, leur capacité à interagir et à se décentrer. L'aptitude des élèves à confronter des idées en fonction de leur nature propre et non en fonction de la personne qui l'énonce me paraît être un élément fondamental pour parvenir aux objectifs définis pour les temps collectifs de parole.

En définitive, c'est par le biais de cette intersubjectivité que le *cogito* cartésien prend tout son sens. En effet, si je pense, j'ai une idée ; à cette idée, on peut s'opposer, se rallier, on peut la questionner, rebondir, etc. C'est dans ce cadre que l'*Ego* - en accomplissant un acte de parole - peut répondre à l'*Alter*, en prenant position par rapport à cet acte de parole.



À mon sens, l'intersubjectivité est favorisée par certains types de dispositifs, tandis que d'autres peuvent être un frein *a priori*. J'ai donc choisi d'observer et de pratiquer des dispositifs différents pour ainsi les comparer et ouvrir une réflexion sur ceux qui me sembleront les plus à même de concrétiser ma volonté de favoriser la coopération et, par ce biais, de contribuer à faire de l'école un lieu d'émancipation.

Je débuterai mon travail par une approche théorique des conditions et préalables à l'intersubjectivité puis par une analyse de quelques pratiques et observations que j'ai pu mener, ce qui me permettra de dégager des pistes quant aux dispositifs permettant la réalisation de l'intersubjectivité lors des pratiques discursives.

## I - Préalables théoriques

Dans un premier temps, il est nécessaire de distinguer ce qui sera considéré comme une discussion pour ensuite envisager une éthique de celle-ci. Ceci a pour objectif d'établir l'orientation au sein de laquelle les approches pratiques pourront avoir lieu.

Jürgen Habermas, philosophe allemand de l'école de Francfort, s'est largement intéressé aux caractéristiques logiques du modèle de la discussion et par là même il a pu établir sa conception d'une éthique de la discussion. Il distingue ainsi communication et discussion en présentant cette dernière comme le lieu où les prétentions à la validité sont soumises au jugement d'autrui et peuvent donc être sujettes à controverse. En d'autres termes, une assertion n'est pas présentée dans la discussion comme définitive et immuable mais plutôt comme un sujet dont la pertinence ne s'affirme que grâce à la confrontation d'autres arguments. Habermas résume cela quand il parle de disposition illocutoire du langage, c'est-à-dire lorsqu'un acte langagier prétend être valide et attend en retour une forme de reconnaissance. C'est une manière d'aborder la prise de parole comme un acte engageant les récepteurs de celle-ci en tant qu'*alter ego*.

Ainsi, l'acte langagier est d'emblée créateur d'un « espace d'interlocution » dans lequel les conditions de vérité sont confrontées à autrui. Dans une discussion, le langage est perçu par Habermas comme performatif, c'est-à-dire qu'il constitue simultanément l'acte auquel il se réfère. Le sens et la pratique sont donc mêlés en un acte commun, la prise de parole.

Dans le but de mieux percevoir la notion de pratique discursive au sens habermassien, il faut s'arrêter sur la distinction qu'établit le philosophe entre l'agir égocentrique et l'agir communicationnel.

L'agir égocentrique a pour finalité la concrétisation d'un but prédéterminé, qui est le succès de l'entreprise poursuivie par les interlocuteurs. Cela n'empêche pas la compréhension réciproque des partenaires puisque, dans une relation que l'on peut qualifier de stratégique, il est utile de modifier son propre comportement en fonction de celui d'autrui. Prenons pour exemple un assaut d'escrime. Si l'objectif des opposants ne sera pas modifié au cours de la confrontation (toucher

l'adversaire), la compréhension fine du comportement du tireur adverse permettra d'aboutir au but recherché. L'agir égocentrique peut donc nécessiter une interaction entre les individus sans pour autant perdre de vue la dimension purement individualiste de la relation. A mon sens, la maïeutique platonicienne relève de cette conception, de même que la ruse d'Aristote ou bien encore le machiavélisme de l'auteur du *Prince*. En effet, tous mettent en avant le fait que pour mieux combattre une idée ou une personne, il faut la connaître et la comprendre profondément. Si Socrate répond toujours juste à son bretteur verbal, c'est parce qu'il prend en compte ses considérations, non pas pour modifier les siennes ou au moins les remettre en cause mais en réalité pour argumenter en fonction des faiblesses théoriques de son vis-à-vis.

À cet agir égocentrique, Habermas oppose l'agir communicationnel. La discussion n'a alors plus pour but de convaincre l'autre d'une idée *a priori* mais de construire avec lui un accord. L'agir communicationnel se définit comme une activité d'interaction ayant pour fin l'entente entre les partenaires. Habermas met donc en avant l'attitude performative adoptée par les individus qui participent à l'interaction. Par ce biais, la conclusion de la discussion, en perpétuelle évolution, ne saurait être prédéfinie mais se co-construit avec l'ensemble des participants.

Cela est sous-tendu par des conceptions de philosophie politique, lesquelles ne seront pas approfondies ici. On peut cependant affirmer que la coordination des plans d'action a une visée sociale constructive et n'existe pourtant que peu dans les démocraties occidentales. La prise de décision collégiale qui résulte du consensus sera toujours plus efficace qu'une persuasion, c'est-à-dire une acceptation forcée. Avec l'agir communicationnel, c'est le bien de tous qui est visé et non celui du plus fort à un moment donné.

Avec cette manière d'aborder une interaction communicationnelle, la discussion devient un lieu de problématisation des prétentions à la validité des prises de parole. Cette démarche peut paraître difficile (néanmoins pas irréalisable) puisqu'elle sous-entend une décentration permanente de tous les interlocuteurs. En effet, si la totalité des individus ne s'inscrit pas dans ce processus large de coopération, les efforts réalisés par ceux qui coordonnent leurs plans d'action seront vains.

Il s'agit donc de faire dépendre la rationalité non pas uniquement du sujet mais de l'intersubjectivité. Or, cela implique chez les intervenants une décentration du Moi puisque, pour parvenir à un accord, chacun doit se soumettre à l'exercice consistant à adopter le point de vue de l'autre.

Après avoir évoqué brièvement les finalités de la discussion, essayons d'aborder l'éthique de celle-ci, selon les orientations précédemment décrites.

Karl-Otto Apel estime dans son *Éthique de la discussion* que la validité intersubjective recherchée est conditionnée par le langage et la communication. Selon lui, cette validité intersubjective comprend deux aspects, le premier étant l'objectivité, c'est-à-dire la connaissance axiologiquement neutre des faits par la science. Cette objectivité seule n'a pas d'effet réel sauf si elle est associée à la validité intersubjective des évaluations et des normes au sein de la communauté. Apel estime donc qu'il y a nécessité de l'existence d'une communauté langagière et communicationnelle. Pour bien comprendre cette condition, il faut percevoir qu'il entend par communauté un regroupement de personnes satisfaisant à des relations particulières.

Dans cette communauté, les relations sujet/co-sujet sont assurément non neutres ; quelles doivent-elles être pour satisfaire l'intersubjectivité ?

Apel les regroupe en trois points :

- la précompréhension entre les sujets ;
- la reconnaissance de la possibilité de coopération ;
- l'accord minimal sur des normes fondamentales.

Ces normes fondamentales sont elles aussi au nombre de trois. Tout d'abord, la justice entre les membres d'une communauté est un pré-requis nécessaire au bon fonctionnement de celle-ci au sens d'une intersubjectivité maximale. Cette justice s'exprime par le droit égal qu'ont les partenaires à discuter la validité en général. Ensuite, la solidarité, ou le fait que les membres de la discussion sont reliés les uns aux autres, est elle aussi essentielle. Enfin, le dernier point indispensable est la co-responsabilité au travers de laquelle les membres engagent un effort solidaire pour permettre de résoudre un problème. Ce problème, s'il est résolu, sera une victoire de tous, dans le cas contraire, l'échec sera partagé.

D'une manière plus concrète, Jean-Marc Ferry<sup>1</sup> expose ce que sont pour lui les présupposés à la discussion, tout en s'appuyant sur les conceptions d'Habermas. Il distingue le point de vue des acteurs de la discussion et celui de la situation de parole.

Pour ce qui est des locuteurs, quatre points exposent ce qu'on peut idéaliser lors d'une discussion :

1. Nous pouvons nous comprendre *a priori*, et donc partager un monde commun.
2. Nous sommes sincères et nous ne trichons pas.
3. Nous nous respectons mutuellement, donc nous nous écoutons.
4. Nous cherchons à nous entendre et à nous situer sous la loi du meilleur argument, sachant que ce dernier n'est jamais définitif.

Cela entraîne les quatre points suivants si l'on aborde non plus les individus mais la situation de parole elle-même.

1. Les partenaires sont égaux quant au droit de s'exprimer.
2. Les participants disposent de chances égales de faire valoir a priori leurs arguments face aux autres.
3. L'espace de discussion est autonome et non soumis à des contraintes externes exceptée celle de l'argument meilleur.
4. La vérité n'est pas détenue par certains mais elle est engagée entre tous dans une relation symétrique.

Les principes exposés ici ont une valeur à la fois régulative et contre-factuelle. Valeur régulative puisque les présupposés s'inscrivent dans le champ pratique et cherchent à fournir à celui-ci les moyens correspondant à ses objectifs. Valeur contre-factuelle puisque les situations proposées sont celles qui sont légitimement espérées, en tant qu'indispensable ligne de mire sans laquelle rien ne peut se faire. Il n'empêche que, pour Ferry, ces points ne se vérifient pas toujours mais on doit s'efforcer de tendre vers leur mise en œuvre. Ils forment ainsi un idéal-type de la discussion, au sens de Max Weber, c'est-à-dire « une utopie que l'on obtient en accentuant par la pensée des éléments déterminants de la réalité ».

---

<sup>1</sup> Professeur de philosophie à l'ULB, Belgique

Une question majeure se pose alors au sujet de l'acceptation de ces normes fondatrices. En effet, elles ne peuvent par essence pas être imposées par un individu, au risque de se contredire elles-mêmes. Chacun doit se les imposer dans ce qu'on peut appeler une auto-législation.

Kant a formulé une question en ce sens : « Comment l'Homme peut à la fois être soumis à la loi morale et être législateur de celle-ci ? »

Apel répond que c'est la nécessité d'une discussion au sein de la pensée propre d'un individu, une autocritique en somme, qui permet l'auto-législation. Nombre de philosophies orientales rejoignent cette vision. En effet, les bouddhistes affirment que la compréhension de toutes choses passe par une compréhension de soi, sorte d'égoïsme préalable permettant la compassion profonde. Selon moi, cette compassion au sens oriental du terme est à rapprocher de la notion de coopération dans son acception la plus large. En effet, je la considère comme recherche de la compréhension d'autrui, laquelle doit pouvoir entraîner à son tour des comportements visant à l'amélioration de la condition de tous.

Si la coopération peut permettre beaucoup, les conflits qu'elle est en mesure de générer ne sont pas à exclure et doivent être pris en compte. L'intersubjectivité nécessaire entre individus ne doit pas conduire à ignorer les tensions, voire les conflits qui, vivant en chacun, forment la trame de l'*intrasubjectivité*. Ainsi, une prise de décision consécutive à une discussion peut entraîner une délibération interne, où là aussi, divers avis peuvent se mêler. Ce désaccord avec soi-même doit-il être réglé avec les mêmes outils et donc les mêmes conditions de validité que lorsqu'il y a plusieurs individus ? À mon sens, la communauté de parole décrite par Apel et Ferry doit ici aussi être présente. Elle permet d'éviter les réactions de passivité, de domination des pulsions sur la raison, au sens cartésien. Ce débat interne est indispensable pour ne pas adopter des attitudes dites archaïques comme celles de s'en remettre à un « destin ».

À ces conflits internes s'ajoutent des conflits entre les sujets, d'autant plus que même si les situations coopératives favorisant l'agir communicationnel ont pour objectif une relative harmonie, il ne faut pas écarter leur pouvoir anxiogène. Notre organisation sociale moderne ne fonctionnant assurément pas sur ces bases, les modifier conduit parfois à une perte de repères, laquelle peut engendrer des réactions violentes. Autant l'espace intersubjectif doit avoir des

règles de fonctionnement précises, autant il doit lui être possible de s'en détacher, fût-ce un moment seulement. Le clapet ne doit pas fonctionner dans un seul sens uniquement, sous peine de rencontrer des difficultés importantes.

## II - Situations de classe pratiquées ou observées

Il n'existe pas de situation idéale en classe qui permettrait le développement de l'intersubjectivité mais il n'empêche que certains dispositifs et fonctionnement généraux sont plus à même de le permettre. A travers cinq situations vécues dans différents contextes que je vais commencer par décrire, j'essaierai de comparer le déroulement des prises de parole et les conclusions auxquelles les enfants aboutissent. Ces comparaisons n'ont bien entendu pas prétention à démontrer quoi que ce soit, les groupes que j'ai observés évoluant dans des contextes scolaires et sociaux multiples.

### 1) la difficulté à se décentrer

Dans une classe de Cours Préparatoire<sup>2</sup>, j'ai mis en place des discussions autour de l'album *Friska, la brebis qui était trop petite*, dont le thème tourne autour de l'acceptation des différences. En voici un résumé : Friska est une brebis qui est plus petite que les autres. Toutes les autres brebis se moquent d'elle. Elle est malheureuse et essaie de paraître plus grosse (se laisse recouvrir par la neige, par les fleurs, vole une toison...) en vain. Un jour, un loup vient menacer le troupeau. Friska, grâce à sa taille, se cache et mord la queue du loup par derrière. Ce dernier, croyant à un monstre, n'ose pas se retourner, et s'enfuit. Friska est désormais acceptée par ses congénères.

Quatre séances ont été réalisées avec la progression suivante :

Séance 1 : lecture de l'album un matin

Séance 1 bis : l'après-midi suivant la séance 1, discussion orale autour de la compréhension de l'histoire et des impressions générales. Un recueil sous forme de dessin et de dictée à l'adulte a ensuite été réalisé.

Séance 2 : réponses à la question : « est-ce que cela n'arrive qu'à Friska ? »  
L'objectif était de se décentrer de l'histoire par analogies.

Séance 3 : réponses à la question : « pourquoi les gens se moquent t-ils ? »  
L'objectif était de se décentrer des expériences personnelles.

---

<sup>2</sup> Cpa, école Condorcet à Montpellier, dix-neuf élèves.



Lors de chacune des séances, le fonctionnement a été identique. Les élèves étaient disposés en demi-cercle sur des bancs, moi-même étant placé au centre. La parole circule sur inscription au tableau par l'enseignante titulaire et passage d'un bâton de parole symbolisant l'autorisation de parler pour son détenteur. L'élève orateur se lève et se place en face de ses camarades.

La séance 1 a permis aux enfants de se mettre d'accord sur leur compréhension et interprétation de l'histoire, ils se la sont appropriée. Les prises de parole sont tout d'abord totalement individuelles et concernent des appréciations sur telle ou telle scène. Ensuite, des points de désaccord émergent et conduisent les enfants à argumenter.

On peut remarquer entre les élèves l'utilisation de formulations du type : « je ne pense pas pareil que... » ou « je ne suis pas d'accord avec... parce que... ».

Sur les dix-neuf dessins annotés recueillis, seuls cinq se détachent de l'histoire, tout du moins ne décrivent pas uniquement une scène comme leurs camarades.

Quentin : « [...] moi je pense que c'est pas bien de se moquer car mon papa et ma maman disent qu'on ne doit pas faire quelque chose qu'on voudrait pas qu'on nous fasse ». Il extrapole donc directement à son vécu, ne parle pas de Friska, cela correspond donc à un fort niveau d'abstraction.

Monssef : le seul qui a dessiné une petite fille ! Friska est là aussi. Il émet un jugement sur l'histoire en fonction de la morale : « j'ai trouvé que cette histoire est bien parce que ce n'est pas bien de se moquer sinon après quelqu'un va se moquer aussi ». De même que Quentin, il tire ses propres conclusions, non induites par l'album.

Emilie : « c'est pas très gentil de se moquer, moi, je me serais pas moqué » : elle fait un énoncé plus général et se met à la place des autres brebis.

Glory : « [...] c'est pas bien de mordre la queue du loup. C'est pas rigolo d'être petit ». Il est le seul à critiquer l'action de Friska, tout en prenant sa défense !

Tu-Linh : son dessin est partagé en deux par ce qu'elle appelle « une séparation comme une porte ». D'un côté le loup est avec Friska, et de l'autre les brebis. Sa représentation est originale.

Durant la seconde séance, on voit les élèves s'identifier totalement à la brebis et raconter des anecdotes qui les concernent eux-mêmes ou un membre de leur famille et au cours desquelles, une situation de moquerie apparaît. Les

participants respectent la parole des autres en ne les interrompant pas mais les interventions sont totalement individuelles et ne rebondissent en aucun cas sur les précédentes. Cependant, par mimétisme, on entend des prises de parole du type : « moi aussi, c'était pareil ». L'objectif est néanmoins en partie atteint puisque les élèves ne parlent presque plus de l'album.

Le contenu de la troisième séance n'a pas réellement répondu à mes attentes puisque les élèves n'ont pas généralisé sur la moquerie. A quelques exceptions près, les interventions se sont appuyées sur des expériences vécues et relevaient de l'anecdote, comme lors de la seconde séance. Les élèves ont répondu au « pourquoi » en expliquant les raisons des moqueries subies et non, d'un point de vue plus large, les raisons pour lesquelles la moquerie est récurrente dans leur quotidien. Chaque intervention était indépendante, ne tenant pas compte des précédentes.

## 2) le travail de groupe : 2+2=3 ?

Dans une classe de Cours Élémentaire deuxième année<sup>3</sup>, au cours d'une séquence sur les écrits documentaires, j'ai proposé aux élèves d'en réaliser un par groupe à propos de leur vie française et à destination d'une classe sénégalaise dans laquelle j'allais me rendre deux semaines plus tard. Nous avions auparavant décidé conjointement des thèmes qu'ils souhaitaient traiter et chacun avait effectué des recherches individuelles préalables, matérialisées par des documents rapportés ou originaux de longueurs variables.

Cinq groupes de quatre ont été formés, la composition étant celle utilisée habituellement par l'enseignante titulaire. Sur l'un des thèmes choisis (habitat, nourriture, loisirs, transports...), la plupart des élèves avaient réalisé un travail important qui, en soi, aurait pu être envoyé à leurs correspondants. Cependant, curieux d'appréhender ce qui émergerait de la mise en commun, j'ai observé leur manière de procéder. Objectivement, les résultats furent souvent de qualité - sur la forme comme sur le fond - inférieure aux écrits individuels. J'avais pris le parti de ne pas donner d'indications quant au fonctionnement interne de chaque groupe, leur laissant le soin de s'organiser comme ils le souhaitaient. Le temps

---

<sup>3</sup> CE2a, école Condorcet à Montpellier, vingt-cinq élèves.

laissé à leur disposition était de quarante minutes, diverses réactions sont apparues durant la séance.

Au départ, il arrive souvent que l'élève scripteur soit aussi le décideur et qu'il utilise sa fonction autoproclamée pour choisir seul le contenu du texte commun. Si certains groupes se sont accommodés de ce mode de fonctionnement, en l'assouplissant un peu, d'autres ont réagi face à la non prise en compte de l'avis de tous et ont adopté des alternatives.

Ainsi, deux groupes ont décidé que chacun écrirait une phrase à tour de rôle, sous entendant par là qu'écrire équivalait à choisir. Ce fonctionnement a produit de fait un écrit commun mais dont le sens et la cohésion font défaut. La plupart recopiant une phrase de leur écrit personnel, les systèmes d'énonciation sont incohérents entre eux.

Dans un troisième groupe, devant le refus de ses camarades, le rédacteur initial a cédé son stylo à l'un de ses voisins, mais sans perdre son pouvoir de décision. Ce qu'ils ont produit résultait des propositions d'un seul, amendées ou non par le reste du groupe. Si l'on compare l'écrit premier du « leader » avec la production finale du groupe, le peu de différences témoigne de l'impossibilité des partenaires de la discussion à faire entendre leur voix.

En refusant le système de départ, un quatrième groupe composé de personnalités fortes, n'a produit que deux phrases communes. En effet, il ne leur a pas été possible de s'entendre sur une distribution des rôles, chacun souhaitant voir apparaître ses idées sur le document commun. Après quelques disputes, ils sont tout de même parvenus à un accord : chaque élève a écrit individuellement et rendu une production personnelle, bien que cela soit en désaccord avec la consigne de départ.

Enfin, le dernier groupe observé a réagi autrement. Durant les vingt-cinq premières minutes, ils n'ont rien écrit mais ont beaucoup échangé verbalement, d'abord pour que chacun lise ce qu'il avait produit seul, puis pour décider de la procédure qu'ils suivraient afin de répondre à la consigne. D'après ce qu'ils m'ont expliqué par la suite, ils ont par exemple envisagé d'écrire à tour de rôle mais n'ont pas adopté cette formule devant les remarques d'un membre du groupe. Ils ont fini par décider de produire d'abord un plan, suite de thèmes qu'ils souhaitaient voir aborder, chacun argumentant jusqu'à accord du groupe dans son

entier ou retrait de sa proposition. Cette méthode du consensus a aussi été utilisée pour la rédaction des phrases correspondant à chaque thème, proposées alternativement par l'un des élèves et amendées jusqu'à obtenir l'accord de tous. Dans trois des quatre premiers groupes décrits, un élève n'a pas participé, soit volontairement dès le départ, soit par une décision prise en cours de route suite au fait qu'il ne se sentait pas écouté par ses camarades.

### 3) Prise en compte de la situation d'autrui

Cette discussion a eu lieu lors d'un conseil de classe auquel j'ai participé dans une classe de brousse sénégalaise de CM1<sup>4</sup>.

Un seul sujet est traité en conseil, après diverses propositions émanant des participants et un vote. Un secrétaire note au tableau les points qu'il juge importants. Le jour où j'étais présent, il a été proposé de parler des groupes de balayage ou des retards. C'est ce dernier point qui a été retenu. Dans cette école, ce sont les élèves qui se chargent des tâches ménagères, l'organisation étant à leur charge.

Le conseil est présidé par un élève co-désigné au départ avec pour principe la rotation la plus large possible. Son rôle est de donner la parole, rappeler à l'ordre les gêneurs et étayer la discussion. Le président agit ici réellement avec une fonction de meneur de débat.

Les tours de parole ne sont pas stricts et sont donc soumis au jugement du président. Des « maîtres-mots » sont prononcés en début et fin de conseil afin de délimiter temporellement et physiquement le conseil et aussi en cours de parole pour la reformulation. Voici le déroulement de ce conseil.

Un élève prend tout d'abord la parole pour dire que certains élèves arrivent en retard le matin et ne balaient donc pas. Il affirme qu'il a observé cela uniquement dans certains groupes et que ce ne peut être admis. Il faut donc résoudre ce problème rapidement selon lui. Un premier élève propose immédiatement une sanction, en l'occurrence des pompes. Un autre élève propose de porter plainte lorsque le cas se produit (un moment plaintes-félicitations a lieu une fois par semaine en dehors du conseil). Un de ses camarades prend alors la parole pour objecter que, puisque le cas est posé en

---

<sup>4</sup> Ecole de Ricotte-village, Académie de Saint-Louis au Sénégal, vingt-cinq élèves.

conseil, il serait préférable de régler le problème tout de suite, ce qui apparaît faire consensus. Une sanction élevée à cent pompes est alors votée et l'on s'achemine vers la clôture du conseil lorsqu'une élève prénommée Aminata dit qu'elle ne peut pas venir à l'heure tous les jours. Il lui est alors demandé de s'expliquer et elle nous apprend que son village est situé à quarante-cinq minutes de marche et que, de plus, elle doit préparer le petit-déjeuner pour sa famille le matin. Plusieurs élèves lui rétorquent qu'elle n'a qu'à le préparer le soir pour le lendemain, ce qu'elle rejette, invoquant un refus de sa mère. Aminata explique qu'elle ne peut pas non plus se lever plus tôt, au risque de déranger sa famille et d'arriver encore plus fatiguée à l'école. En tant que membre du conseil, je me permets de demander si d'autres enfants sont dans ce cas. Des mains se lèvent et un élève remarque : ce sont justement ces personnes qui posent problème ! En effet, les groupes de balayage sont composés en fonction du lieu de résidence des élèves. Le problème ayant désormais une cause, les enfants vont se pencher sur sa résolution, en lieu et place d'une sanction aveugle. Après diverses propositions et un débat d'une quinzaine de minutes, il est convenu que le ménage pouvait être fait durant la récréation du matin pour ceux qui ne peuvent être à l'heure. Il n'est pas prévu de sanction pour les contrevenants, chacun reconnaissant implicitement que les manquements observés n'étaient pas volontaires et n'avaient pas de raison de l'être.

Une dernière question est évoquée, visant à prévoir ce qui se passe si un élève est absent. Rapidement, la réponse apportée fut le remplacement temporaire d'un des membres du groupe de balayage suivant dans l'ordre.

Comme à la fin de chaque conseil, un bilan météo de la présidence a été émis, globalement positif avec cependant la remarque d'un élève. Il regrette que l'intervention d'Aminata soit apparue si tardivement et reproche à la présidente de ne pas avoir effectué de tour de table, comme c'est parfois le cas. Selon lui, il s'en est fallu de peu pour que des sanctions injustes soient infligées.

#### 4) Conseil de classe

Lors d'un conseil de classe coopérative<sup>5</sup>, quatre points majeurs ont été abordés lors de ma présence en tant qu'observateur. La présidence (distribution

---

<sup>5</sup> Classe de Cycle 3, Ecole Bolivar, Montpellier, vingt-cinq élèves.

de la parole et direction des débats) est assurée par une élève désignée au conseil précédent. Les votes se font à main levée, à la majorité relative. Plusieurs phases rythment le conseil : le bilan météo de la semaine (où chaque élève attribue un soleil, un nuage ou un éclair au fonctionnement général des derniers jours), le bilan des équipes (au cours duquel les chefs d'équipe effectuent un compte-rendu plus détaillé en ce qui concerne leur groupe de travail), les plaintes et félicitations, les propositions, les ceintures de comportement et enfin le bilan de la présidence du jour et la cooptation du futur président.

a) «*Triche* » au sein des équipes

Lors du bilan des équipes, un problème a été soulevé et soumis à l'avis de la classe en ce qui concerne un élève qui triche lors de certaines évaluations<sup>6</sup> (en demandant de l'aide par exemple).

Une élève a alors pris la parole pour dénoncer l'utilisation du mot tricher dans ce cas de figure, argumentant que cette aide, certes non autorisée, ne pénalisait personne dans la classe, excepté l'élève demandeur puisqu'il aura une ceinture d'un niveau qui ne lui correspond pas et ne pourra donc en tenir les engagements<sup>7</sup>. D'autres élèves lui répondent que, puisque les contrevenants ne respectent pas la loi de la classe, il faut décider de sanctions à leur attribuer. Cependant, un participant rappelle qu'il n'est pas possible (selon les règles de la classe) de décider de sanctions puisque l'enfant incriminé est absent. Une élève d'une autre équipe prend alors la parole et émet l'idée que si « X » triche, c'est parce qu'il est en difficulté et n'a sûrement pas osé le dire. Elle ajoute qu'elle-même avait du mal à exposer ses problèmes aux membres de son équipe l'année dernière. Après quelques avis contradictoires, un élève émet une proposition : si l'on constate ce type de problème, il faut le signaler au maître qui pourra alors aider lui-même l'enfant en difficulté (cela étant selon lui plus facile à accepter pour certains que l'aide de l'équipe). Les discussions étant déjà assez avancées, la présidente décide de soumettre tout de suite cette proposition au vote afin de passer aux sujets suivants du conseil. La proposition est adoptée.

---

<sup>6</sup> En réalité les passages de ceinture suivent la méthode PIDAPI. Quand il se sent prêt, un élève peut demander à passer une évaluation pour obtenir le niveau (symbolisé par une ceinture de couleur comme au judo) supérieur. Il doit le faire seul pour que cela soit validé.

<sup>7</sup> L'acquisition d'une ceinture entraîne des droits (par exemple celui de faire un métier) mais aussi des devoirs, comme celui d'aider les camarades de ceinture en dessous dans le même champ disciplinaire.

#### b) *Modification structuro temporelle du conseil*

Juste après l'examen du point précédent, un élève demande à ce que le temps réservé aux modifications de ceintures de comportement soit immédiatement avancé, car étant toujours situé en fin de conseil, il a tendance à être restreint ou tout simplement annulé. La présidente intervient alors et propose un « tas de sable<sup>8</sup> » en notant qu'il y a peu de critiques et félicitations ce jour et qu'il y aura donc le temps de statuer sur les ceintures. Le « tas de sable » est adopté.

#### c) *Reproche du maître*

Le maître demande alors la parole pour indiquer que l'ensemble des enseignants de l'école avait été désagréablement surpris par l'attitude générale des élèves lors de la fête de Noël à laquelle les parents étaient invités. En effet, ils avaient constaté que beaucoup d'élèves s'étaient jetés sur la nourriture sans attendre leur tour (bien qu'il y en ait assez pour chacun) et s'étaient débrouillés pour obtenir plusieurs fois les cadeaux du père Noël. Selon lui, cela n'offrait pas une bonne image de l'école aux parents et l'équipe enseignante hésitait à reconduire la fête l'année prochaine.

Des élèves ont alors confirmé ses dires, nommant au passage certains de leurs camarades. La présidente est alors intervenue pour indiquer que ce n'était pas le moment d'accuser des personnes en particulier mais qu'il s'agissait de trouver des solutions pour l'année prochaine. Quelques propositions ont alors été faites, d'ordre organisationnel, jusqu'à ce qu'un participant note que le conseil ne pouvait prendre de décision, sachant que cela concernait l'école et non la classe. L'un des deux délégués de classe a tout de suite confirmé et proposé de soulever la question lors de la future réunion de délégués, ce qui a été accepté.

#### d) *Vol de matériel dans la classe*

Un sujet plus délicat a ensuite été abordé car un vol de petit matériel appartenant à la classe avait eu lieu la semaine dernière sans que l'on en

---

<sup>8</sup> Lorsqu'un sujet est jugé par un participant comme ne nécessitant pas de discussion, inutile, futile, il peut proposer un « tas de sable », qui stoppe le débat et permet de passer au point suivant. Le tas de sable est bien sûr soumis au vote.

connaisse le responsable. La question avait déjà été abordée lors du précédent conseil qui avait statué : le voleur pouvait remettre discrètement le matériel dans la classe et tout serait réglé. Cependant, depuis cette décision, rien n'avait été rendu à la classe.

Un élève, apparemment désireux d'en terminer avec cette histoire, affirme que le vol est minime et qu'il peut en annuler le dommage en achetant avec son argent personnel ce qui a été dérobé. Il lui est répondu que ce n'est pas la valeur du vol qui pose problème mais le simple fait qu'un membre de la classe puisse voler le groupe et donc se voler lui-même. Un autre affirme que remplacer l'objet pourra avoir comme conséquence d'encourager le coupable à réitérer son acte. Ensuite, toujours dans le champ de la discussion, une élève propose que ce soit la coopérative de l'école qui prenne en charge la dépense, ce à quoi le maître oppose son droit de veto, cela ne rentrant pas dans les attributions de la coopérative mais de la classe elle-même. C'est ainsi qu'un élève propose à son tour que tous les membres de la classe se cotisent pour acheter l'objet de remplacement.

Le débat semblait devoir durer quand un élève émit l'hypothèse que le vol pouvait très bien avoir été commis par une personne extérieure à la classe, durant une récréation par exemple puisque la porte n'était alors pas fermée. Cette remarque eut pour effet de déplacer le débat en conseil de délégués (comme lors du point c) et de faire entériner une nouvelle attribution au portier<sup>9</sup> de la classe. Celui-ci doit désormais fermer la classe à chaque récréation et n'ouvrir qu'aux membres de la classe si besoin. Le maître peut lui fournir un double de sa propre clé.

---

<sup>9</sup> Un des métiers de la classe coopérative : il est chargé de l'ouverture et de la fermeture de la porte ainsi que de répondre aux visiteurs.



### **III - Analyse des situations présentées**

En premier lieu, je tiens à préciser que les critères d'appréciation de l'intersubjectivité à l'école primaire ne peuvent être totalement les mêmes que ceux décrits dans la première partie de ce mémoire. En effet, le milieu scolaire est par nature radicalement différent des communautés de personnes rencontrées dans la vie adulte. Ainsi, les participants y sont regroupés en fonction de leur âge (sauf exceptions) et non pas en fonction d'affinités diverses ni de nécessité. Les enfants sont contraints de coexister avec leurs camarades, avec plus ou moins de réussite. Cela déroge déjà à la condition définie par Apel pour qu'une communauté langagière satisfasse l'intersubjectivité, en l'occurrence la précompréhension entre les sujets.

De plus, l'une des normes fondamentales définies par le même Apel, la justice, n'est pas non plus totalement respectée du fait de la présence de l'enseignant dans la classe. Quels que soient les efforts de ce dernier pour infléchir sa position dominante, son statut demeure indubitablement différent de celui des élèves. À des moments précis, il est possible pour le professeur des écoles d'être absent d'une discussion par la parole mais sa présence physique et morale subsiste. Il convient d'adopter une posture médiane entre le retrait total et une place centrale au sein de l'assemblée, exercice difficile s'il en est. Le maître est susceptible de jouer un rôle fondamental de régulateur latent, dont la bienveillance rassure les élèves en leur garantissant une certaine sécurité affective. De toute évidence, la position *de facto* dissymétrique de l'adulte dans le groupe de parole est indispensable.

Enfin, et même si certaines dérives néo-pédagogistes n'en ont cure, il me semble utile de rappeler que les enfants de six à onze ans ne possèdent pas les mêmes capacités d'abstraction, de symbolisation, de représentations mentales que les adultes. Si l'on se réfère à Piaget en ce qui concerne l'ontogenèse des êtres humains, on perçoit aisément que le stade de développement des enfants n'est pas celui permettant le plus haut niveau de discussion ; en outre, et corrélativement, comme y a insisté Habermas (reprenant et complétant l'analyse

piagétienne), l'aptitude à mettre en œuvre une activité communicationnelle croît également en fonction de la maîtrise d'un « stock culturel » (références communes, variété et richesse des expériences vécues, etc., bref, tout le matériau dans lequel la discussion peut puiser) qui ne sera vraiment étoffé que par la suite. Ces capacités psycho-physiologiques et ces capacités socialement conditionnées, qui favorisent assurément la réalisation de l'intersubjectivité, peuvent bien évidemment être travaillées en classe et donc évoluer rapidement. En agissant sur la zone de développement proximal décrite par Vygotski, l'école montre qu'elle contribue à l'évolution psychologique des élèves dont elle a la charge. Cette évolution se fait selon le rythme de chacun puisqu'elle est personnelle et ne peut donc être réalisée à l'unisson.

Les situations numérotées 1) à 3) sont à considérer comme des activités proposées par l'enseignant novice que je suis, avec tous les écueils possibles que cela implique (bien que ceux-ci ne soient pas réservés à une primeur pédagogique). Elles traduisent un tâtonnement personnel qui m'a beaucoup appris, et je n'aurais évidemment pas les mêmes approches si cela était à refaire...

Ainsi la première séquence proposée ici fut un point de départ pour envisager le sujet que je me suis proposé d'aborder, et a été concomitante à mes lectures d'ordre théorique.

Les séances décrites en II - 1) m'ont amené à dégager plusieurs pistes. J'ai ainsi été directement confronté à la difficulté qu'ont des enfants sortant fraîchement de grande section de maternelle à se décentrer de leur vécu et de leurs propres interventions. La plupart de celles-ci débutent par « je », les autres étant directement rattachées à l'univers proche des enfants (famille, amis). Ces observations sont aussi à nuancer, car les situations de parole proposées ne permettaient pas - du moins tel que je le percevais a posteriori - aux élèves de se décentrer. Plus particulièrement, la séance 3, dont la question ouverte de départ « pourquoi les gens se moquent t-ils ? » n'était sûrement pas pertinente. Le *pourquoi* a été compris comme un *pour quoi* par les élèves, générant une quasi répétition de la séance précédente. Elle ne donnait pas à l'élève les moyens d'adopter un point de vue externe, difficultés d'âge mises à part. Malgré cet écueil, j'ai pu tirer quelques conclusions qui me seront utiles par la suite.

Dans le cas observé, on ne peut pas parler de communauté de parole, du fait de leur peu d'habitude à partager un univers de classe. La solidarité de groupe et le sentiment d'y appartenir n'étaient pas encore installés. Ils ne le sont d'ailleurs que rarement – au vu de mes maigres observations – dans la plupart des classes, excepté les classes dites coopératives, qui font de cet aspect l'un de leurs objectifs majeurs.

Le dispositif proposé<sup>10</sup> a été à mon sens une réussite, bien que les élèves ne l'aient jamais expérimenté auparavant. Les inscriptions me paraissent jouer un rôle essentiel puisqu'elles permettent au plus grand nombre de s'exprimer, et non pas uniquement à ceux le plus à l'aise verbalement. A chaque séance, seuls trois élèves sur dix-neuf n'ont pas pris la parole spontanément. Ils ont toutefois écouté attentivement puisque j'ai pu vérifier leur compréhension ultérieurement. L'ajout de tours de table au dispositif est un moyen de toucher ceux qui ne s'expriment pas.

Ma présence physique au centre du dispositif en tant que distributeur de parole était peut-être une erreur de par le statut que cela générerait. D'un autre côté, il a ainsi été possible aux intervenants de regarder l'ensemble de la classe et non pas moi lors des prises de parole.

Le thème abordé n'était ni purement disciplinaire, ni lié à la vie de classe. Il n'y avait pas de nécessité de parvenir à un accord, ce qui n'est pas le cas dans les séances suivantes. Elles illustrent donc mieux le phénomène de coopération.

La séance de travail de groupe (II - 2) traduit des problèmes relativement classiques et souvent décriés. Ce que j'ai décrit n'a aucunement pour objectif remettre en cause l'efficacité certaine des travaux de collaboration mais de présenter un exemple qui peut amener la réflexion sur les conditions d'exercice de ceux-ci dans un souci d'efficacité.

Pour le dire rapidement, elle met en avant le fait qu'il faut prendre le temps d'aller vite. Le groupe n'est pas une situation de travail habituelle, celle-ci met en jeu des relations complexes, souvent conflictuelles et liées à des formes de pouvoir. C'est délibérément que je ne suis pas intervenu auprès des différents groupes pour les influencer sur tel ou tel mode de fonctionnement. Je souhaitais

---

<sup>10</sup> Bâton de parole distribué par l'enseignant sur inscription et disposition rapprochée au coin regroupement.

atteindre deux objectifs, le premier étant de faire prendre conscience aux élèves des difficultés, de leur permettre d'expérimenter les relations de domination internes et d'y remédier le cas échéant. De mon côté, l'objectif personnel était justement de percevoir leur réaction pour permettre des comparaisons que je pouvais leur présenter. Les diverses réactions, qui peuvent paraître caricaturales mais ne le sont pas, dégagent quatre orientations possibles, toutes résultant du même questionnement : comment faire pour que l'écrit final soit le reflet des travaux de chacun des membres du groupe ou d'un consensus collectif résultant de la discussion ?

Les cinq groupes ayant été confrontés immédiatement et conjointement au problème du porteur de stylo, cela montre que la hiérarchie interne se dégage en premier et que c'est contre elle qu'il est nécessaire de lutter pour parvenir aux conditions de réalisation de l'intersubjectivité.

Le premier groupe que je décris a réagi d'une manière que je qualifierais de purement scolaire puisqu'ils ont bien fourni un écrit, dont chacun a été l'un des auteurs. Cela répond à une consigne, une demande du maître que l'on souhaite satisfaire, sans pour autant se soucier de la forme finale du document fourni et donc de ses destinataires. C'est en cela que l'on perçoit que l'une des normes fondatrices évoquées par Apel dans une communauté de parole n'est pas respectée et que c'est la raison de l'échec. En effet, il n'y a pas solidarité entre les membres ni co-responsabilité.

Le troisième groupe est dans un premier temps entré en résistance face à un leader qui souhaitait décider pour les autres. Cependant, celui-ci a opéré une forme de transfert de pouvoir démagogique puisque, pour résumer, il dictait à l'un de ses camarades. Il n'y a aucune relation intersubjective dans ce fonctionnement discriminatoire.

Le contournement de la consigne, décidé par le quatrième groupe est particulièrement intéressant car il met en lumière l'écueil courant de la tentative de coopération qui se solde par un individualisme plus fort qu'au départ. C'est bien le cas ici car, même si je n'ai pas assisté à l'ensemble des échanges, ces derniers ont été relativement longs et chacun y avait sa place. Nous nous trouvons donc ici devant des élèves qui s'écoutent entre eux, pour lesquels la parole de chacun est équivalente (parce que les membres du groupe possédaient tous des

caractères forts, reconnus dans la classe) mais qui n'aboutit pas à un processus large d'intercompréhension puisque l'une des normes fondatrices est absente : la co-responsabilité. Chacun pense détenir une sorte de vérité, qu'il a tenté de faire admettre aux autres en vain - ce qui l'a donc conduit à exprimer seul son opinion. Enfin, le dernier groupe, bien que n'ayant pas rendu le travail le plus important quantitativement et même qualitativement, a adopté un réel questionnement sur la validité de sa démarche. Cela a bien sûr été chronophage, mais source d'apprentissage. Il me semble que ce qui a rendu possible le résultat décrit est la précompréhension entre les sujets et l'acceptation à la fois du fait qu'un consensus pouvait se dégager mais aussi que toutes leurs idées ne seraient pas nécessairement sur le document final.

D'un point de vue plus pratique, il m'apparaît que les différences de fonctionnement ont été dues à des associations d'élèves plus ou moins heureuses. Ainsi, le dernier groupe est soudé et se voit en dehors de l'école, tandis que d'autres ne constituaient pas un groupe en soi mais une somme d'individus. L'absence d'investissement de certains est une réponse à l'absence de prise en compte de leur parole par les autres membres du groupe. Un fonctionnement sans règles favorise ceux qui sont déjà à l'aise, qui écrasent (inconsciemment le plus souvent) les plus faibles.

La question est de savoir s'il faut imposer des règles de fonctionnement interne ou laisser les élèves se rendre compte des problèmes engendrés ; et donc produire eux-mêmes leur propre mode de fonctionnement. Cette dernière solution, paraît certes plus pédagogiquement correcte, mais peut générer des écueils. Ainsi, les élèves en retrait le restent, et le temps mis pour parvenir à un accord est parfois si long qu'aucune production n'est réalisée durant le temps imparti par l'enseignant. À l'inverse, des règles imposées sont souvent perçues comme des carcans incompréhensibles et inhibent les élèves. C'est pour cela que la dualité enseignant/élève ne doit pas être omise, chacun ayant une place à construire, en prenant en compte autrui. L'élaboration conjointe d'un fonctionnement émanant des difficultés soulevées par les différents acteurs et faisant appel au vécu et à l'expérience est une approche qui peut rassurer les enfants comme le maître. La bienveillance de l'enseignant et son caractère régulateur peuvent aussi permettre

à l'élève d'aller plus loin dans ses propositions, sachant que celles-ci peuvent être ajustées.

Il m'apparaît donc nécessaire d'assurer une cohésion entre les autres instances de réflexion et de décision communes de la classe qui résultent de débats, de concertation... Ainsi, ce sont les élèves qui peuvent adapter un fonctionnement à la situation proposée, tout en sachant que la coopération est possible et qu'elle porte ses fruits.

Le conseil de classe coopérative présenté en II - 3 est selon moi un exemple intéressant au travers duquel l'intercompréhension permet d'élucider une situation de problème.

Ici, le fonctionnement est déjà établi depuis longtemps, au minimum six mois pour les nouveaux élèves de l'école, et plus pour ceux qui ont participé à d'autres classes coopératives auparavant. C'est un des facteurs certains de réussite. Il a été particulièrement intéressant de suivre l'évolution des débats qui, sous forme d'un tribunal, prenait une tendance dangereuse. En effet, la critique de départ a engendré des réactions fortes de la part des élèves lésés et a induit une pression du groupe, génératrice de tensions et qui ne permettait pas l'échange de propos dans un climat serein. Dans ce cadre, les individualités faibles ont réellement éprouvé des difficultés à s'exprimer. La situation de victime peut parfois entraîner une position de retrait et de soumission face à la communauté.

Cependant, dès l'instant où il y a eu prise de parole et écoute d'Aminata, les élèves ont changé de posture, observant la situation sous un angle nouveau. C'est à partir de ce moment que la communauté de parole en gestation s'est réellement affirmée. Factuellement, elle possédait déjà le droit égal des partenaires à s'exprimer – ce qui ne préjuge pas de la possibilité ! – et des liens forts entre ses membres qui souhaitaient régler ensemble un problème les concernant tous. La solidarité et la co-responsabilité ont eu alors leur raison d'être et sont devenues génératrices d'échanges fructueux.

Je n'ai pas pu effectuer une transcription exacte des prises de parole qui ont amené à la décision de reporter le temps de balayage à la récréation mais j'ai assisté à des interventions raisonnées, argumentées, rarement en vigueur lors de débats d'adultes. De nombreux élèves, virulents lors de la première partie, ont

clairement modifié leurs positions et cela n'a pas été perçu comme une preuve de faiblesse ou d'inconstance mais au contraire comme un réel ralliement à l'argument meilleur. Cela ne relevait pas non plus du sentimentalisme à l'égard de l'élève exposant ses problèmes, chacun en ayant aussi chez lui, mais d'une objectivisation du débat, orienté vers les idées et non les personnes qui les portent.

Si c'est le dispositif « conseil de classe » qui est ici mis en avant, il ne faut pas oublier que celui-ci n'est pas unique en tant qu'organe de coopération au sein de ce type de classe. Les moments de vote, de prises de décision en groupe, de responsabilisation des acteurs de l'école sont nombreux. Dans la manière de procéder, plusieurs points me paraissent fondamentaux et transposables à d'autres pratiques. Ainsi, le fait que la gestion de la parole soit prise en charge par un élève coopté et dont les prestations sont jugées ensuite me paraît indispensable. Le groupe est ici sécurisant puisque garant des libertés et droits individuels de chacun. Les décisions sont adoptées formellement et conjointement puis notées pour en vérifier plus tard l'application réelle. L'égalité des membres au sens fort du mot est respectée, même si l'enseignant peut user d'un droit de veto, ce qui est très rare.

Par rapport à la situation précédente, le nombre de participants est plus élevé, ce qui selon moi évite plus facilement les prises de pouvoir abusives, les ententes « locales » excluant de fait ceux qui n'en font pas partie. Je n'en conclus pas que l'intersubjectivité est impossible en groupe très restreint mais que l'un des moyens de son apprentissage est la totalité de la classe.

Un autre exemple de coopération avancée a été exposé en II - 4). Il m'a semblé que les différentes réactions des élèves faisaient part de réelles pratiques intersubjectives et témoignaient de la force de décision d'un groupe quant à la résolution de problèmes que je qualifierais de vie quotidienne pour une classe. En tant qu'observateur, j'ai été grandement surpris par l'investissement des acteurs, la qualité de leurs interventions, que je ne retrouve que rarement dans les débats auxquels je participe dans d'autres circonstances. Il faut préciser que cette classe de cycle III comprend des élèves qui en font partie pour la troisième année consécutive, ce qui apporte évidemment une stabilité forte.

Les quatre temps du conseil que j'ai décrit ont tous un point commun : la position du groupe a évolué au cours de la discussion et s'est ralliée à l'argument jugé meilleur.

Même dans une classe largement fondée sur la coopération, les préjugés issus de la société de compétition dans laquelle les élèves évoluent restent très présents. Ainsi, regarder sur son voisin lors d'une pratique d'évaluation est tout d'abord perçu comme un vol, une injustice. L'explication proposée par une élève ne relève d'ailleurs pas d'une décentration mais d'une corrélation avec une situation qu'elle avait vécue auparavant. Elle met en avant le regard désapprobateur du groupe qui inhibe certains et génère des comportements d'évitement, tels que la « triche » évoquée. La question soulevée est bien la notion de progression personnelle dont le groupe bien sûr profite et souhaite donc qu'elle soit accomplie par tous. Le fonctionnement en émulation ne signifie pas compétition, laquelle réduit les élèves à des individus isolés, cherchant à dominer ses semblables.

Le point d'ordre au sujet du déroulement du conseil expose la remise en cause permanente des institutions de la classe coopérative ou tout du moins leur adaptabilité en fonction de la situation. Le rejet rapide de la proposition montre que cela ne ralentit que peu les débats.

La discussion à propos de la fête de Noël et surtout sa conclusion reflète le niveau de conscience politique des élèves, en particulier au sujet de la représentativité. Les outils de régulation dont ils sont dotés ou se sont dotés sont compris dans leurs globalité.

Le sujet, autrement plus délicat, concernant le vol a d'abord été appréhendé de manière extrême. En effet, coopération ne signifie pas déni de soi et de son individualité ni tolérance abusive, ce qui semblait être le cas avec les propositions de remboursement personnel et de la part de la classe.

Finalement, la solution trouvée permet de rejeter la faute sur d'autres que les membres du groupe, ce qui annule la tension. Elle sera cependant reportée en conseil de délégués ! Des dérives sont donc possibles et, ici, le veto du maître n'a pas été inutile. Les élèves l'ont accepté sans problème même s'il n'a pas lieu souvent. Cette possibilité est essentielle pour la stabilité et la cohérence des conseils de classe.



J'ai été en face d'une réelle communauté de parole dont le dispositif m'a paru adapté aux enfants de cet âge et qui génère une réelle prise en compte de la pensée d'autrui. Il permet la discussion, au sens habermassien du terme. Sa construction a cependant été longue et ne fournit pas immédiatement les résultats positifs que j'ai exposés.

## Conclusion

Bien que très succinctes, les observations que j'ai pu réaliser au cours de l'élaboration de ce mémoire m'ont été profitables et m'ont simplement donné envie d'en savoir davantage quant aux conditions de l'exercice de l'intersubjectivité dans une classe de l'école primaire. Je suis convaincu que les situations de violence auxquelles j'ai assisté, qui se traduisent par des relations de pouvoir, de domination, d'exclusion, peuvent être amoindries par différentes pratiques, notamment de coopération. Les régulations se font au fur et à mesure de la réflexion et de l'expérience pratique simultanées avec pour ligne de mire un tableau idéal constamment remis en cause.

J'ai pu remarquer que l'utilisation de dispositifs isolés dans un contexte de classe difficile permet un instant d'aborder certains sujets avec l'illusion de la résolution de certains conflits. Cependant, l'application de rapports de parole équilibrés entre les élèves ne saurait se réduire à des moments privilégiés, sans avoir de conséquences en dehors de ceux-ci. La classe n'est qu'un microcosme de la société et les situations que l'on peut y mettre en place n'ont de sens que si elles sont reliées à d'autres échelles (école, quartier, ville, planète...). Il me paraît essentiel de percevoir la finalité inhérente aux travaux visant à développer l'intersubjectivité, tant d'un point de vue strictement scolaire que plus largement sociologique et psychologique et c'est justement sur ce dernier aspect que je souhaite me pencher plus avant lors de ma pratique future.

Je ne peux que me sentir proche, et cela ne sera pas passé inaperçu, des pédagogies visant l'émancipation de l'individu au sens fort du terme et non l'enfermement dans des savoirs stériles car décontextualisés. En cela, la réelle construction de soi et donc des autres que j'ai observée dans des classes à fonctionnement coopératif m'engagent, non plus à descendre des estrades désormais absentes mais d'y inviter chaque enfant à en construire une, reflet de sa propre évolution.

Enfin, l'éducation n'étant jamais terminée, je souhaite vivement que les débats qui y sont afférents ne soient pas confinés entre des murs appelés IUFM mais soient présents grâce à tous et pour tous.

## Bibliographie

APEL, Karl-Oto, *Éthique de la discussion*, Le Cerf, 1994.

BRETON, Philippe, *Éloge de la parole*, La Découverte, 2003.

HABERMAS, Jürgen, *L'espace public*, Payot, 1978.

HABERMAS, Jürgen, *Morale et Communication*, Champs Flammarion, 1983.

HABERMAS, Jürgen, *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, Grasset, 2003.

FERRY, Jean-Marc, *La discussion en éducation et en formation*, conférence retranscrite par Sylvain Connac, Montpellier, 23 Mai 2003.

LALANNE, Anne, *Faire de la philosophie à l'école primaire*, ESF, 2004.

POCHET, Catherine et al., « *L'année dernière, j'étais mort...* », Matrice, 2001.

RANCIÈRE, Jacques, *La méésentente*, Galilée, 1995.