

Que penser...

...de la participation des élèves à l'école ?

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2018

La série « Que penser... ? » s'adresse à des personnes intéressées par les questions pédagogiques hors du cercle des professionnels. Chaque thème est traité à l'occasion d'une demande formulée par un.e journaliste ou un autre relais d'opinion, et sous la forme d'un texte bref répondant à quelques questions clefs. L'intention de la série est de résumer les résultats de la recherche en conciliant complexité des enjeux et simplicité du propos.

Participer, c'est quoi ?

Participer, c'est « prendre part » à une activité. Nous pouvons participer à une collecte, une fête, un marathon, un cambriolage ou un complot : participer n'est ni bien, ni mal ; tout dépend du but de l'opération. Certaines participations sont spontanées, d'autres imposées : on ne joue pas dans une fanfare (librement) comme on paie ses impôts (obligatoirement) ; participer peut donc être également plus ou moins plaisant. Lorsque le mot « participation » est connoté positivement, c'est par opposition à une abstention présumée néfaste, soit pour la personne concernée, soit pour le groupe privé de sa contribution, soit pour les deux à la fois si l'on pense que l'action coordonnée profite à tous comme le postule l'État de droit. Les notions de « démocratie participative », « justice participative », « banque participative » ou « logiciel participatif » évoquent toutes l'utopie concrète d'une solidarité où « prendre des parts » ne se limite pas à acheter des biens et des services sur un marché autorégulé, mais implique au contraire une coopération encadrée par des valeurs, des normes et des règles socialement partagées. À l'école, « participer » ne signifie pas s'engager à son gré, mais être actif d'une manière que l'enseignant valide, voire qu'il demande, parce qu'il en a l'autorité. Depuis au moins Socrate questionnant Ménon, les élèves sont ainsi tenus de contribuer à la transmission du savoir dans le cadre établi par l'enseignant. Et depuis Émile interpellant Rousseau, ils peuvent être amenés à interroger le cadre lui-même, pour étendre leur compétence à la critique et à la transformation progressive des cadres institués. Participer pour apprendre et apprendre à participer seraient ainsi devenus deux vertus complémentaires, au moins dans les intentions.

Participer pourquoi ?

Reprenons un à un les deux plans. La recherche montre d'abord que *participer pour apprendre* est devenu l'une des évidences les mieux partagées dans l'école et l'enseignement.

La maïeutique consistait à orienter l'élève vers le savoir visé en lui faisant formuler une à une les réponses que le maître attend. Au fil des siècles, la méthode dite du « cours dialogué » a perfectionné cette manière plus ou moins habile de combiner guidage et découverte : de la maternelle à l'université, l'exposé magistral peut désormais se compléter de questions, de demandes, de consignes du professeur, toutes initiatives qui opèrent vis-à-vis des élèves ce que les spécialistes appellent la « dévolution » d'une partie plus ou moins grande de la réflexion. L'objectif n'est pas de donner la parole à la classe par simple crainte de provoquer de l'ennui ou de la passivité dans les esprits : les pratiques fécondes restent bel et bien sous le contrôle de l'enseignant, mais celui-ci fait « avancer » l'échange en interrogeant tel ou tel élève à tel ou tel moment ; il fait taire ceux qui s'expriment à mauvais escient ; il suscite et maintient les controverses lorsqu'elles sont utiles à sa démonstration ; il offre l'occasion de se tromper, de prendre conscience de ses erreurs et de se corriger sans être humilié publiquement ; bref, il installe un ordre destiné à former les participants à « penser ensemble », si possible au profit du groupe et en protégeant d'abord les membres dont les besoins sont les plus criants. À la limite, *apprendre à participer* devient donc une visée en soi, comme l'indique par exemple le plan d'études romand et ses objectifs « collaborer » et « communiquer » (capacités transversales) ou plus spécifiquement « prendre une part active et des responsabilités dans un projet », « négocier une décision commune tout en tenant compte des intérêts et des besoins particuliers » ou encore « débattre et rechercher des réponses face à des problèmes concrets et des questions éthiques » (domaine Vivre ensemble et exercice de la démocratie). De ce côté, l'observation des pratiques indique que la qualité des apprentissages dépend en partie du « climat » des établissements, donc du rôle que les élèves jouent et/ou ont le sentiment de jouer dans l'organisation et la discussion du sens du travail qui leur est demandé. La meilleure pédagogie ne serait pas sans lien avec une éducation progressive (mais précoce) à la délibération et à la solidarité. Donc à la citoyenneté.

Participer comment ?

Tout est question, on s'en doute, d'équilibre et de doigté. Le modèle parfait ne peut pas exister, puisque le monde n'est jamais parfait, que l'éducation est toujours complexe, et que ses buts (en démocratie au moins) sont d'autant plus discutables qu'une société se veut ouverte, pluraliste et en même temps rassemblée. Les controverses publiques sur « trop ou pas assez de participation » peuvent ainsi se multiplier, en touchant tour à tour les méthodes d'enseignement (plus ou moins « directives »...), les programmes et les savoirs visés (entre culture à acquérir et pensée critique à développer...) et même le statut et la parole des mineurs (*infans* signifiant « qui ne parle pas », étymologie paradoxale à l'ère des *droits de l'enfant*...). Mais ce qui s'oppose dans les polémiques aurait plutôt tendance à se combiner dans les pratiques : en classe, le travail de groupe peut ainsi venir avant ou après l'explicitation d'une nouvelle notion ; le décodage des lettres ou des chiffres peut accompagner la compréhension de textes ou d'opérations dont ils tirent leur sens et auxquels ils donnent leur signification ; des conseils de classe ou d'école cherchent à libérer la parole et/ou à l'encadrer plutôt, suivant que l'on regarde ce que les élèves ont le droit ou le devoir de faire dans ces situations. Les grands noms de la pédagogie ont tous plaidé pour la formation graduelle de l'autonomie et du

libre arbitre, parce qu'ils craignaient qu'une enfance sous tutelle reproduise indéfiniment les superstitions, les rites, les enfermements et les affrontements de l'ancien monde. Après Rousseau, Pestalozzi voulut par exemple mener chacun de ses élèves à faire « œuvre de lui-même » en entreprenant. Tolstoï conçut la « méthode inductive » et l'« organisation naturelle » de l'école. Dewey promut le « *learning by doing* ». Korczak organisa « la société des enfants ». Freinet, « la classe coopérative » et « la pédagogie de projet ». Et Fernand Oury, la « pédagogie institutionnelle » et ses dispositifs matériels et symboliques de structuration et de médiation des interactions : métiers, conseil, « quoi de neuf ? », boîte à questions, ceintures de compétence, monnaie et marché intérieur, etc. L'enseignement public a assimilé certaines de ces techniques, en les adaptant (utilement) ou en les détournant (abusivement) de leurs objectifs premiers, toujours suivant le point de vue adopté. Des « écoles démocratiques » inspirées de Summerhill en Angleterre ou de Sudbury aux Etats-Unis ont souhaité aller plus loin encore en défendant le principe libertaire d'une collectivité auto-organisée, dont tous les « membres » (enfants comme adultes) pourraient faire émerger d'autant plus d'apprentissages que le désir d'apprendre serait personnellement éprouvé. Le fait que l'enseignement privé propose par ailleurs des internats où la bienséance, l'obéissance, l'assiduité (et parfois l'uniforme) attirent une clientèle conservatrice prouve seulement que l'instruction publique est contrainte au compromis entre ouverture et stabilité. À moins que la voie médiane soit *de facto* le seul choix politique cohérent, en tout cas pour qui croit (encore) que l'école ne sert le bien commun qu'en réunissant un maximum d'enfants.

Participer : vraiment ?

Ne sous-estimons pas cette difficulté : les formes intérieures et les formes extérieures de participation ne peuvent pas ne pas être corrélées. Impossible d'imaginer un enseignement globalement participatif (coopératif, intégratif, inclusif...) dans une société foncièrement individualiste et compétitive : autant mettre le battement d'ailes au programme des apprentis poissons... Les recherches montrent non seulement ce que peuvent apporter les pédagogies coopératives, mais aussi comment certaines inégalités peuvent se creuser (et des solidarités se défaire) lorsque le pouvoir délégué aux élèves n'est en fait saisi que par ceux qui sont déjà avantagés. Observons par exemple un débat au conseil de classe sur la place des filles et des garçons dans le préau, ou la répartition des rôles dans un projet d'art dramatique, ou un groupe résolvant un problème mathématique, ou encore deux élèves devant un écran, occupés à rédiger le compte rendu d'une observation : tous « participent » aux activités, mais certains conduisent les opérations, d'autres les suivent plus ou moins discrètement ; on en trouve qui *croient* être partie prenante (mais qui « font » des choses sans comprendre ce qui les soutient) ; d'autres encore qui se savent perdus, mais qui apprennent à camoufler leurs difficultés plutôt qu'à les dépasser... Il y a donc des signes *extérieurs* de participation (agir, parler, dessiner, écrire, taper sur un clavier...) et des activités *intériorisées* de conceptualisation (comparer des surfaces, interpréter des émotions, schématiser un algorithme, opposer deux arguments...) dont rien n'assure la superposition. C'est particulièrement frappant lorsque les garçons interrompent par exemple les filles au milieu de leurs explications (parce que cette habitude domine socialement), que les extravertis squattent les premiers rôles du spectacle (en

laissant les timides tirer les rideaux), que les « forts-en-maths » donnent la solution du problème aux moins bons (qui réussissent l'exercice mais échoueront à la prochaine évaluation), ou encore que l'usage des tablettes numériques entérine l'inégalité entre l'élève qui dicte et celui qui tape la synthèse des observations, peut-être le futur *manager* et son futur employé malgré les promesses technophiles d'horizontalité... Si tout se passe dans la bonne entente, et sans que personne ne voie ou n'ose désigner de possibles inégalités, la réussite des uns et l'échec des autres sont non seulement programmés, mais aussi légitimés. C'est tout l'enjeu de la participation, à l'école, au travail, en famille ou dans les institutions. D'un côté, elle est nécessaire pour que les êtres humains ne se divisent pas en deux classes d'inégale dignité : celle des donneurs d'ordre et celle de leurs exécutants plus ou moins consentants. D'un autre, elle peut se retourner contre elle si elle accroît les dominations réelles en donnant l'apparence de l'égalité. Ce qui est sûr, c'est que les futurs citoyens ne pourront faire cette distinction qu'en étant placés devant le problème au cours de leur éducation. Donc que si l'école et les enseignants font ce qu'ils peuvent pour protéger (un peu) la démocratie de ses propres dérives, en tenant s'il le faut davantage au contrat social que le reste de la population.

En savoir plus :



Haerberli, Ph., Pagoni, M. & Maulini, O. (Ed.) (2017). *La participation des élèves : effet de mode ou nécessité ?* Paris : L'Harmattan.

Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions. *Carrefours de l'éducation*, 2, 123-149. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-2-page-123.htm>