
Le débat réglé à l'école primaire dans une perspective citoyenne: quels enjeux dans les ZEP ?

Carol Fontani

*UMR ADEF
Université de Provence Aix-Marseille I
29, avenue Robert Schuman
13621 Aix-en-Provence
caro.patm@free.fr*

RÉSUMÉ. L'urgence d'une éducation à la citoyenneté est cruciale chaque jour avec plus de force pour contrecarrer ces tendances déstabilisatrices des rapports sociaux harmonieux. Face à ces dangers, comment l'école aujourd'hui conçoit-elle l'éducation à la citoyenneté ? Comment participe-t-elle à la construction de la citoyenneté dans des contextes scolaires où représentations, enjeux et résistances des divers « acteurs » diffèrent ? Dans cette recherche, nous chercherons à savoir si la variable « contexte socioculturel » modifie d'une part les représentations sociales du professeur des écoles ZEP et hors ZEP sur la « citoyenneté », objet d'enseignement issu de « questions socialement vives » et, d'autre part, s'il a un impact sur le discours de l'enseignant sur le débat réglé.

MOTS-CLÉS : Représentations sociales – Pratiques d'enseignement - Education à la citoyenneté – Questions socialement vives – Débat réglé..

Introduction

Depuis quelques années, la plupart des journaux illustrent de manière remarquable la recrudescence d'actes d'incivilités et de violences dans et hors de l'école. L'éducation à la citoyenneté devient aujourd'hui une urgence sinon une nécessité. Cette résurgence du thème de la citoyenneté et la place accordée à ce dernier dans les nouveaux programmes 2002 de l'école élémentaire, où l'éducation à la citoyenneté est présentée comme l'une des missions fondamentales de l'école du XXI^{ème} siècle, sont à l'origine de la présente recherche qui traite les représentations sociales¹ (RS) de la « *citoyenneté* » des professeurs des écoles (PE) des écoles primaires des zones sensibles (ZEP) et non sensibles (hors ZEP).

Comment l'école participe-t-elle à la construction de la citoyenneté dans des contextes scolaires où représentations, enjeux et résistances des divers « acteurs » diffèrent, en utilisant notamment le « débat réglé » ? Aborde-t-on l'éducation à la citoyenneté différemment selon si l'on exerce dans les écoles implantées en ZEP ou en hors ZEP ?

En quoi la nature des objets de travail, les conceptions et représentations déjà construites, les contextes en jeu pilotent-ils diversement le débat réglé ? Comment le PE utilise-il ce nouvel outil et dans quel but ? Peut-il être un instrument au service de la construction de la citoyenneté ?

Nous proposons des éléments de réponses à ces questions en étudiant le contexte socioculturel d'exercice du métier et de l'environnement didactique.

1. Choix méthodologiques et recueil de données

1.1. Méthodologie

Nous avons élaboré des questionnaires inspirés de la théorie des RS (S. Moscovici, 1986) permettant de recueillir des indices sur les RS de l'enseignant et d'étudier ces RS comme un système de RS en interaction soumis, en partie, aux caractéristiques morphologiques du contexte socioculturel d'exercice du métier.

¹ Nous entendons par représentation sociale une « *forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (D. Jodelet, 1989).

Par la présente étude, nous essaierons d'étudier l'interdépendance et l'interaction entre les RS des PE et leurs discours sur les pratiques d'enseignement, en présentant une approche croisée des RS de la « *citoyenneté* » de nos deux populations enseignantes (ZEP et hors ZEP) et du discours sur la pratique du débat réglé des PE.

1.2. Population étudiée

Une enquête par questionnaire² a été réalisée dans des écoles primaires de Marseille auprès de 78 professeurs des écoles (PE) de fin de cycle 3, la moitié exerçant en ZEP.

1.3 Traitement des données

Notre analyse porte sur le croisement de différents questionnaires (A. Legardez & N. Lebatteux, 2005). Les données recueillies ont été traitées à partir de logiciels - analyse d'évocation 2000 de Pierre Vergès et Statisticol Analysis System - afin de repérer à la fois les points communs et les singularités des enseignants interrogés.

2. Problématique

Quels sont les déterminants qui influent sur les RS du PE ? Ces RS modifient-elles le discours sur les pratiques d'enseignement et les stratégies didactiques de l'enseignant ?

La citoyenneté est une notion aux contours incertains et fort controversée; c'est aussi une production sociale, une construction de « sens pratique » (J-P. Payet, 1997) qui varie en fonction des situations sociales.

² Cette enquête a été menée dans le cadre d'un travail universitaire (C. Fontani, 2006).

L'objectif de cette étude est de montrer que le contexte socioculturel d'exercice du métier modifierait les RS de la « *citoyenneté* » du PE et la « reproblématisation » de ce thème, objet de représentation et « *question socialement vive* »³ lors de la mise en place du débat réglé.

A cet effet, nous procéderons à une étude comparative sur les questions que pose l'enseignement de la citoyenneté dans des contextes socioculturels différents.

Cette recherche suggère que le contexte socioculturel opère sur :

- ° les RS de l'enseignant, ses attentes et ses attitudes vis à vis d'objets d'enseignement.
- ° le discours sur les pratiques d'enseignement et donc sur la qualité de l'enseignement et la réussite de l'élève.

3. Résultats

A la lumière des concepts théoriques étudiés et de l'analyse des questionnaires, nos résultats montrent une hétérogénéité de la RS de la « *citoyenneté* » des PE ZEP et hors ZEP ainsi que des discours sur les pratiques d'enseignement divergents.

3.1. Les représentations sociales de la « *citoyenneté* » du professeur des écoles

Des résultats de cette enquête par questionnaire réalisée auprès de PE, se dessinent deux tendances de la conception du citoyen « idéal » (D. Bolliet, 1999) :

°Une conception à dominante « républicaine » chez le PE hors ZEP où l'on assiste à un retour à la morale, aux valeurs démocratiques (« *respect* » de la « *discipline* », soumission à la « *loi* », conscience des « *devoirs* »,...). Le bon citoyen est celui qui respecte les lois, remplit ses « *obligations* », recherche l'« *intérêt collectif* » plutôt que la satisfaction personnelle et est prêt à se battre pour défendre sa « *patrie* ». Le terme « *citoyenneté* » est organisé autour du législatif et renvoie à un fonctionnement idéologique.

Le citoyen est alors identifié à un être social responsable et imputable.

³ « *QSV : objet polysémique à forte valeur d'enjeu qui interfère avec les pratiques sociales des enseignants et des élèves* » (A. Legardez & Y. Alpe, 2000).

°Une conception à dominante « libérale » de la citoyenneté (J. Locke, 1969) du PE en ZEP où l'accent est mis sur la dimension juridique et place les « *droits* » de la personne au premier plan. Ici, la citoyenneté privilégie le « *respect* » des intérêts de l'individu. Cette conception plus instrumentale de la citoyenneté consiste à valoriser tout ce qui peut rendre les individus « *libres* » et « *responsables* » les uns par rapport aux autres.

Avec les termes « *vie sociale* », le PE ZEP a une vision éducative et introduit des cohérences entre citoyenneté, droits et « *apprentissage du vivre ensemble* ». Cette RS de la « *citoyenneté* » renvoie plus à des pratiques citoyennes qu'à un fonctionnement idéologique. Dans cette perspective, l'école est un lieu de vie et d'apprentissage de la « *tolérance* » et de la « *solidarité* ».

Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle d'éducation à la citoyenneté ?

Ces interprétations de ces choix peuvent s'expliquer en partie par l'ambiguïté du concept et par les nombreuses compétences requises pour devenir un citoyen autonome et responsable (IO, 1985).

Cependant, même si elles peuvent paraître contradictoires ces deux conceptions sont « *complémentaires dans la mesure où le rapport entre les libertés individuelles et le bien commun est au cœur de la réflexion sur la citoyenneté* » (F. Audigier, 2000).

Dans les discours de l'enseignant, comment cela se traduit-il? Et quels intérêts prête ce dernier au débat réglé?

3.2. Le discours sur la pratique du débat réglé à l'école primaire

Les dernières instructions officielles de 2002 mettent l'accent sur l'importance du débat réglé et sur la participation des élèves. Instaurer des espaces et temps de parole dans l'emploi du temps est l'un des premiers objectifs d'une école qui se veut avant tout « citoyenne ».

Ces temps de paroles (une demi-heure par semaine) permettent de « *réguler la vie collective tout en passant de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large.* » (IO, 2002) et ceci dans le cadre à la fois de l'éducation civique en tant que domaine transversal, domaine de la langue française et de l'éducation littéraire et humaine.

Les résultats de notre enquête semblent suggérer que l'effet contexte surdéterminerait le discours sur les pratiques de l'enseignant. En effet, à la question : « *D'après vous, quel est l'intérêt principal du débat réglé ?* », des divergences quant aux attentes de cet outil sont constatées entre le PE hors ZEP et le PE en ZEP.

°Le PE hors ZEP s'attellerait à « *initier l'élève à la vie démocratique dans le fonctionnement de l'école* ». Le débat favoriserait la construction de « *connaissances* », l'« *argumentation* », le mouvement de la « *pensée* ». Grâce au débat, « *on exerce sa première conduite citoyenne, on réfléchit par soi-même.* ».

L'aspect du débat réglé évoqué dans l'intérêt porté à cette pratique concerne donc les dimensions cognitives de cet outil qui sont évoquées dans les réponses des enseignants hors ZEP. La conception qui domine est celle qui envisage la parole comme une mise en forme de la pensée. Avec une insistance sur la dimension cognitive, la classe est considérée par le PE hors ZEP comme un lieu d'apprentissage où les relations sont envisagées dans leur rapport à la construction des savoirs.

°Pour l'enseignant en ZEP, le débat serait un outil au service du « *développement des interactions langagières* », de l'« *éducation à la civilité* » et à la « *citoyenneté* ». Selon un enseignant : « *Le débat permet de parler pour ne pas frapper.* »

Le PE en ZEP aurait moins d'exigences sur le plan cognitif face à des élèves ainsi marqués, comme si leur origine socioculturelle lui interdisait d'acquérir un certain nombre de compétences ou comme s'il fallait d'abord les rendre « *polis* » et civiles avant de pouvoir leur apprendre quoique ce soit.

Le débat ne serait-il alors qu'un temps d'expression valorisé de la cohérence sociale et des pratiques civiles ? Ne commet-on pas, ici ou là, un contresens sur « l'adaptation de l'école » en réduisant, de fait, malgré les IO, les exigences en matière d'apprentissage ?

Ici, l'éducation à la citoyenneté apparaît davantage comme une réponse aux problèmes d'incivilité ou de violence que comme une formation du citoyen au sens fort du terme.

Comment expliquer cette dérive où l'on réduit le débat à une activité langagière socialisante en occultant l'importance de la réflexion, de l'échange d'idées, de l'exercice du jugement critique et de l'acquisition de savoirs ?

Il semblerait que l'enseignant dont les élèves sont issus de populations défavorisées se sentirait souvent contraint de choisir entre instruire et former, et fréquemment se forgerait un rôle qui valorise la transmission de valeurs et d'attitudes au détriment de la transmission de contenus.

Les comportements de l'élève d'école en ZEP - éloignés des normes scolaires et des attentes de l'enseignant -, contraindraient ce dernier à mettre en place des pratiques permettant de maintenir les conditions morales et pédagogiques des activités d'enseignement et d'apprentissage.

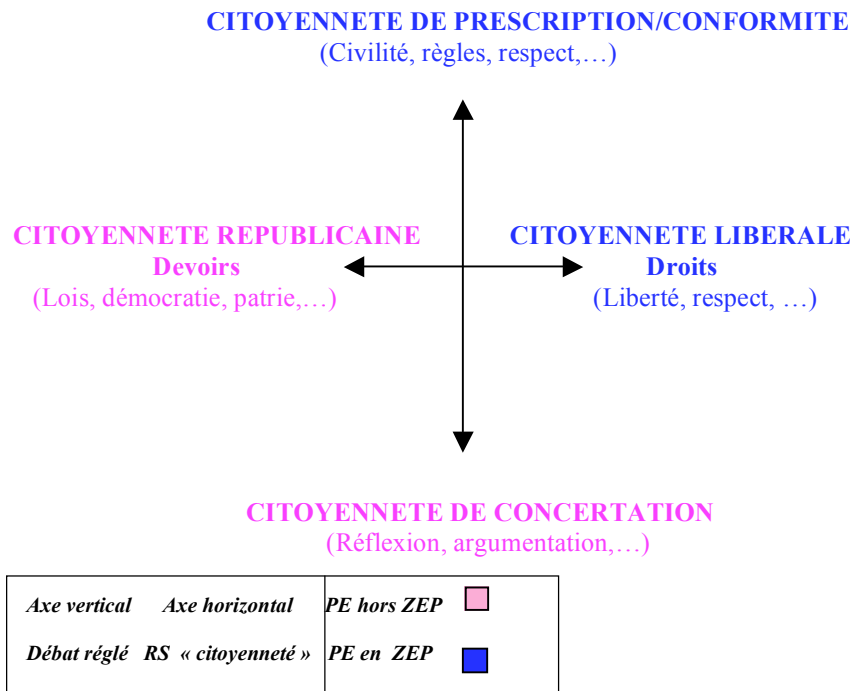
Cependant, même si le discours sur les valeurs et l'éthique est à nouveau à l'honneur dans le champ éducatif, il faudrait s'interroger sur une substitution du traitement didactique et pédagogique.

Dans cette perspective, il nous semble important que l'enseignant ait des exigences et place les élèves dans des situations complexes d'échanges et de réflexion. Une éducation à la citoyenneté, - non pas apprise mais construite ensemble en s'engageant dans des « *conflits socio-cognitifs* » (W. Doise & G. Mugny, 1981) -, représente en ZEP une nécessité car l'école est sans doute le seul lieu où cela est possible.

3.3. L'interaction et l'interdépendance entre les représentations sociales du PE et le discours sur les pratiques d'enseignement

Si nous confrontons la RS de la « *citoyenneté* » des PE et leur discours sur la pratique du débat réglé, nous observons, qu'en ce qui concerne les prises de position, une nette différenciation est observée entre les RS du PE hors ZEP et celles du PE en ZEP, celle-ci prenant l'allure de divergences marquées, tant en ce qui concerne le contenu fondateur de la citoyenneté - axe horizontal - qu'en ce qui touche le discours sur la pratique caractéristique de la citoyenneté, le débat réglé - axe vertical - (schéma 1).

Schéma 1: Représentation sociale de la « *citoyenneté* » du PE et discours sur la pratique du débat réglé



Les prises de positions observées selon les dialectiques « *devoirs/droits* » et « *concertation/prescription-conformité* » qui caractérisent les choix individuels des PE teintent la définition de la citoyenneté, tant sur le plan de son contenu que sur le plan du discours sur la pratique, et trouvent leur sens dans la variable « contexte socioculturel ».

°Concernant les prises de positions relatives à la dialectique « *devoirs/droits* », nous avons observé que le PE hors ZEP se situe davantage du côté des devoirs alors que l'enseignant en ZEP se positionne du côté des droits.

°Concernant les postures relatives aux modèles « *concertation* » et « *prescription/conformité* », en lien avec le discours sur la pratique du débat réglé - l'une et l'autre extrémités de l'axe vertical -, celles-ci s'expriment selon des prises de position différenciées qui oscillent entre une « *citoyenneté de concertation* » (PE hors ZEP) dont les termes « *réflexion* », « *argumentation* »,... témoignent, et une « *citoyenneté de prescription-conformité* » (PE en ZEP) portée par les termes « *liberté* », « *respect* », ...

Dans le cas des pratiques citoyennes de concertation, le PE hors ZEP fait appel à la réflexivité de ses élèves ainsi qu'à leur capacité de débattre.

Dans le cas de pratiques citoyennes d'imposition pour le PE en ZEP, il semble que ce soit le caractère prescriptif des règles qui domine et oriente les conduites des élèves, la conformité à celles-ci devenant alors la règle de participation sociale.

Au regard de ces résultats, l'hypothèse concernant l'interaction et l'interdépendance entre les RS du PE et son discours sur les pratiques - et ceci pour chaque type d'école - semblerait se confirmer. En définitive, il y aurait bien là influence réciproque des RS et du discours sur les pratiques d'enseignement. Les RS de l'enseignant se construiraient dans l'interaction avec l'environnement et seraient instrument d'une pratique mais aussi expression de cette pratique et de son ancrage dans un contexte professionnel.

Cependant, nous devons nuancer nos propos. Une pratique du débat réglé basée sur le modèle « *prescription/conformité* » - avec des attentes de l'enseignant en ZEP envers son élève en grande partie de nature comportementales - paraît en contradiction avec les prises de position, évoquées dans la RS de la « *citoyenneté* » à dominante libérale du PE en ZEP et les compétences d'autonomie et de responsabilisation que ce dernier vise.

Il semblerait que l'enseignant en ZEP soit au cœur de dilemmes et de contradictions qui pourraient s'avérer préjudiciable à toute stratégie didactique qui se voudrait pertinente.

Conclusion

Ces quelques réflexions soulignent la complexité des liens qui unissent RS, discours sur les pratiques d'enseignement et contextes : les discours sur les pratiques des acteurs seraient conditionnées par les dimensions contextuelles mais ils seraient également l'objet de perception et de construction de RS propres et singulières. L'éducation à la citoyenneté et la prise de parole en sont fort illustratives : elles sont non seulement une question de savoir mais aussi une question de contexte. Deux mondes scolaires, des RS divergentes avec des effets probables sur les pratiques scolaires. Cette étude nous montre comment le contexte socioculturel pourrait affecter l'apprentissage des élèves et donc leur réussite.

Au terme de cette analyse, nous pensons qu'il n'existe pas d'archétype de l'enseignant en ZEP, mais seulement un contexte spécifique où la tâche de médiation culturelle est sans doute plus difficile qu'ailleurs, où les logiques scolaires et pédagogiques, - remplacées par des pratiques « plus sociales » -, servent de préalable à toute action d'enseignement. La difficulté consiste à conjuguer diverses facettes d'une nouvelle « *éthique communicationnelle* » (M. Tozzi, 2002) : être à l'écoute, être exigeant et rigoureux dans son rapport au savoir, afin d'éviter de réduire son action didactique à de simples opinions.

Dans cette optique, le débat réglé peut alors être un point d'appui pour l'apprentissage de la citoyenneté dans le système éducatif si toutefois cette pratique n'est pas considérée seulement comme une activité langagière, - un travail de socialisation et de construction identitaire -, mais aussi comme un « *agir communicationnel* » (J-M. Ferry, 2003) où l'élève s'approprie par la pensée réflexive et critique un savoir spécifique dans un contexte relationnel démocratique et intégratif.

Bibliographie

- Audigier F. (2000). *Concepts de base et compétences- clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique: une deuxième synthèse*, In Education à la citoyenneté démocratique. Réunion de consultation : rapport général. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Bolliet D. (1999). *Education à la citoyenneté : questions et réponses*, site www2.ac-lyon.fr.
- Doise W. & Mugny G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interédition.
- Ferry J-M. (2003). Introduction au Colloque *La discussion en éducation et formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté*, Montpellier, 24-25/05/2003, CD ROM.
- Fontani C. (2006). *Représentations sociales, pratiques d'enseignement et contexte socioculturel. L'exemple de l'éducation à la citoyenneté et le discours sur la pratique du débat réglé dans des écoles primaires ZEP et hors ZEP*. Aix-marseille : Thèse de doctorat, Université de Provence.
- IO (1985). *Instructions officielles*. Programmes de l'école primaire, février 1985.
- IO (2002). *Instructions officielles*. Programmes de l'école primaire, février 2002.
- Jodelet D. (1989). *Représentation sociale : un domaine en expansion*, in D. Jodelet (dir.), Les représentations sociales, Paris, PUF, 5^{ème} édition 1997.
- Legardez A. & Alpe Y. (2000). *Questions socialement vives, enjeux sociaux et didactiques: la création d'un enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en France*, Colloque "Recherche en éducation et formation à la citoyenneté", 13ème congrès international de l'association mondiale des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Canada, 6/2000.
- Legardez A., Lebatteux N. (2005). *La représentation des savoirs préalables des élèves par les enseignants et leurs anticipations des effets de leur enseignement; un exemple de méthodologie : les questionnaires croisés*. 5ème. Colloque International Recherche(s) et Formation : Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences. Nantes. 14-16 Février 2005.
- Locke J. (1969). *Two Treatises of Government* (1690), New York et London, Hafner Publishing Co.
- Moscovici S. (1986). *L'ère des représentations sociales*, in Doise W. Palmonari A.(Eds), L'étude des représentations sociales, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Payet J-P. (1997). *L'école et la construction de la citoyenneté*, in A. Van Zanten (coord.), La scolarisation dans les milieux difficiles, Paris, INRP.
- Tozzi M. (2002). *Penser par soi-même*, Eds Chronique sociale.
- Vergès P. (2000). *L'analyse des représentations sociales par questionnaires*, Revue française de Sociologie, n°42-3.