



HAL
open science

Pour des “ cliniques de l’éducation ” : former les professeurs à la bienveillance : l’exemple des pratiques d’écriture à l’École Freinet : enquête sur un programme “LéA“ de l’IFÉ
Frédérique Marie Prot

► **To cite this version:**

Frédérique Marie Prot. Pour des “ cliniques de l’éducation ” : former les professeurs à la bienveillance : l’exemple des pratiques d’écriture à l’École Freinet : enquête sur un programme “LéA“ de l’IFÉ. Education. Université de Lorraine, 2018. Français. NNT : 2018LORR0330 . tel-02167199

HAL Id: tel-02167199

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02167199>

Submitted on 27 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
Campus LSH, 23 Bd Albert 1er, BP 60446, 54001 Nancy cedex
École Doctorale STANISLAS *Langages-Temps-Sociétés* (n°78)

Frédérique Marie PROT

Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation
soutenue le 29 Novembre 2018

Pour des « cliniques de l'éducation »
Former les professeurs à la *bienveillance* :
l'exemple des pratiques d'écriture à l'École Freinet
Enquête sur un programme "LÉA" de l'IFÉ



JURY

PRAIRAT Eirick

Professeur, Université de Lorraine, IUF – *Président*

BISHOP Marie-France

Professeure, Université de Cergy-Pontoise – *Rapporteuse*

MARLOT Corinne

Professeure, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Suisse) – *Rapporteuse*

SENSEVY Gérard

Professeur, Université de Bretagne Occidentale – *Examineur*

MEIRIEU Philippe

Professeure émérite, Université de Lyon Lumière – *Examineur invité*

GO Henri Louis

Maître de conférences HDR, Université de Lorraine – *Directeur*

Tableau reproduit en couverture :
Marc Chagall, *La Vie*
(1964 – huile sur toile, 296x406 – Fondation Maeght, Saint-Paul-de-Vence)

RÉSUMÉ

L'enquête empirique menée dans le cadre de cette thèse s'inscrivait dans la perspective de la Loi de Refondation « Pour une école de la bienveillance ». Il s'agissait de contribuer à un programme de recherche de l'Institut Français de l'Éducation (IFE), nommé Lieux d'Éducation Associés (LÉA). L'objet de cette étude (2014-2017) s'appelait « Innover pour une école bienveillante ». Le terrain d'enquête est celui de l'École Freinet, école historique d'Élise et Célestin Freinet à Vence dans les Alpes-Maritimes (France). En séjournant régulièrement *in situ*, les pratiques effectives lors de situations d'écriture, propres à l'institution du *texte libre*, ont été objectivées. Un tel travail d'objectivation donne à voir l'action conjointe des professeurs et des formatrices. Ces pratiques coopératives de formation ont été analysées en s'appuyant notamment sur le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD).

Cette thèse se propose d'examiner une série de questions : Quel modèle est-il possible de proposer du type de formation pratiqué à l'École Freinet ? En quoi ce modèle, que l'on peut qualifier de *clinique*, est-il pertinent lorsqu'il s'agit d'une *filiation* en pédagogie ? Quelles en sont les forces, les faiblesses et les limites ? Ces questions s'articulent à une autre série : En quoi peut-on parler d'une bienveillance *professionnelle* du professeur ? En quelles autres vertus professionnelles pourrait-elle s'exprimer ?

Mots-clés

bienveillance, formation coopérative, clinique, vertus professorales, École Freinet, pratiques d'écriture

ABSTRACT

The empirical investigation carried out within the framework of this thesis was part of the perspective of the Law of Refoundation "For a school of benevolence". It was to contribute to a research program of the French Institute of Education (IFE), named Places of Education Associates (LEA). The purpose of this study (2014-2017) was "Innovating for a caring school of benevolence". The field of investigation is that of the Freinet School, the historical school of Élise and Célestin Freinet in Vence in the Alpes-Maritimes (France). By staying regularly *in situ*, the actual practices during writing situations, specific to the institution of the free text, have been objectified. Such a work of objectification pinpoints the joint action of the teachers. These cooperative training practices were analyzed based in particular on the framework of the Theory of Joint Action in Didactics (TACD).

This thesis proposes to examine a series of questions: What model is it possible to propose from the type of training practiced at Freinet School? How is this model, which can be described as clinical, relevant when it comes to pedagogical filiation? What are the strengths, weaknesses and limitations? These questions are linked to another series: How can one speak of the teacher's professional benevolence? In what other professional virtues could it find its expression?

Keywords

benevolence, cooperative training, clinical, professorial virtues, Freinet School, writing practices

ZUSAMMENFASSUNG

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte empirische Untersuchung war Teil einer Einschätzung des Gesetzes der Neugründung "Für eine Schule des Wohlwollens". Es handelt sich dabei um einen Beitrag zum Forschungsprogramm des Französischen Bildungsinstituts (IFE), das als "Education Associates" (LEA) bezeichnet wird. Das Thema dieser Studie (2014-2017) war "Innovation für eine fürsorgliche Schule". Das Untersuchungsgebiet ist die Freinet Schule, eine historische Schule, gegründet von Élise und Célestin Freinet in Vence in den Alpes-Maritimes (Frankreich). Indem sie regelmäßig vor Ort blieben, wurden die tatsächlichen Praktiken während des Schreibens, insbesondere beim Verfassen von freien Texten, objektiviert. Dieser Prozess der Objektivierung veranschaulicht das gemeinsame Handeln der Lehrer. Diese kooperativen Ausbildungspraktiken wurden insbesondere im Rahmen der Theorie der Gemeinsamen Aktion in der Didaktik (TACD) analysiert.

Anhand dieser Arbeit, soll eine Reihe von Fragen untersucht werden: Welches Modell kann anhand der angewandten Methode an der Freinet Schule entwickelt und vorgeschlagen werden? Inwiefern ist dieses klinische Modell in einem pädagogischem Zusammenhang treffend ? Was sind die Stärken, Schwächen und Grenzen? Diese Fragen sind mit weiteren verbunden: Inwiefern kann man von einem beruflichen Wohlwollen des Lehrers sprechen? In welchen anderen beruflichen Qualitäten könnte sich dieses ausdrücken?

Schlüsselwörter

Wohlwollen, kooperatives Training, klinische, professorale Tugenden, Freinet Schule, Schreibpraktiken

Pour des « cliniques de l'éducation »
Former les professeurs à la *bienveillance* :
l'exemple des pratiques d'écriture à l'École Freinet
Enquête sur un programme "LéA" de l'IFÉ¹

Frédérique Marie PROT

Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation
soutenue à Nancy le 29 Novembre 2018

¹ LéA : "Lieu d'Éducation Associé" ; IFÉ : Institut Français de l'Éducation

« Les enfants, c'est une espèce en voie de disparition »

Anna, 6 ans.

*« Depuis déjà quelque temps nous nous demandons :
“Quel monde allons-nous laisser à nos enfants ?”
Je crois qu'il faudrait, enfin, nous demander :
“Quels enfants allons-nous laisser au monde ?” »*

Philippe Meirieu, 2011, p. 53.

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à mon directeur de thèse, pour m'avoir encouragée à m'engager dans cette recherche et m'avoir guidée dans le labyrinthe que constitue le travail du thésard.

Je remercie vivement chacune et chacun des membres du jury d'avoir accepté d'examiner et de questionner mon travail.

Je remercie les membres du Séminaire *Normes & valeurs*. Merci à son fondateur Eirick Prairat pour son hospitalité dans le travail de la recherche. Merci à son actuel directeur Xavier Riondet, et à Bérengère Kolly associée à nos travaux notamment pour l'école Montessori de Lyon-Chevreul, pour nos échanges et notre travail coopératif.

Je remercie également les membres du Séminaire *Action*. Merci à son fondateur Gérard Sensevy pour ses critiques éclairantes.

Je remercie les enfants de l'École Freinet pour m'avoir accueillie dans leur école et dans leurs classes. Merci à la directrice Aurélia, et aux collègues Nicolas, Élodie, Marie, Laura et Marie-Paule de m'avoir permis d'étudier leur pratique pédagogique quotidienne. Merci aux formatrices, Carmen, Brigitte, et Mireille de leur enthousiasme communicatif pour l'enfance.

Remerciements tout particuliers à Monsieur Vincent Peillon, Ministre de l'Éducation Nationale, pour sa disponibilité et l'intérêt qu'il a manifesté pour mes travaux de recherche.

Enfin, je remercie chaleureusement Josiane, Eugène, Daniel et Josette pour leur soutien, pour leur générosité, et Bénédicte pour sa complicité.

Je dédie cette thèse aux enfants en général, à Félix et Anna en particulier.

TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION GÉNÉRALE	10
	Mon itinéraire : quelques repères jusqu'à l'inscription en thèse.....	11
	Contexte : une thèse singulière et un travail pluriel.....	19
	Problématisation.....	28
	INSTITUER LA RECHERCHE	38
1.1	La fabrique de la recherche	38
2.1.1	Repères épistémologiques et cadre méthodologique (§.1-37)	43
Fraction 1	: entrer en relation	44
Fraction 2	: observer	55
Fraction 3	: décrire	61
Fraction 4	: s'outiller.....	70
Fraction 5	: analyser	89
2.1.2	Cadre théorique (§.38-61).....	110
Fraction 1	: action didactique conjointe	115
Fraction 2	: œuvre freinetienne	128
Fraction 3	: éthique de bienveillance	143
Fraction 4	: psychanalyse et éducation.....	152
1.2	L'atelier de la recherche.....	164
1.2.1	Reconstruire la formation professionnelle ? (§.62-69)	164
Fraction 1	: L'espace scolaire, une hétérotopie en crise	165
Fraction 2	: L'érosion d'une profession ?	170
1.2.2	L'Institut Freinet de Vence (§.70-75).....	180
2	PRODUIRE DE LA RECHERCHE	210
2.1	Une ingénierie coopérative de formation.....	210
2.1.1	Cliniques de l'éducation : point de vue théorique (§.76-81)...	211
2.1.2	Cliniques de l'éducation : exemples empiriques (§.82-84)	233
2.2	Bienveillance dans des situations d'écriture : 4 études de cas ...	251
2.2.1	Nathanaël : « Mon père est mort »	253
2.2.2	Léo : « Je suis content »	281
2.2.3	Carla : « J'veux faire la vaisselle ! »	301
2.2.4	Anouk : « Je cherche tous les nécessaire »	321
	Fenêtre – L'aménagement du milieu.....	362
3	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	388
	Un modèle de l'école : institution d'individuation.....	388
	Une modélisation des vertus professorales	391
	Perspectives.....	395
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	399
	SOURCES.....	413
	DOCUMENTS IMPRIMÉS	413
	SITOGRAFIE	413
	INSTITUTIONS DE FORMATION	413
	ENTRETIEN AVEC VINCENT PEILLON.....	414
	INDEX RERUM	422

1 INTRODUCTION GÉNÉRALE

Par quel itinéraire “de vie” en suis-je arrivée à présenter une demande d'inscription en doctorat de sciences de l'éducation ? Quels sont les objets investigués dans cette thèse ? Et comment ce travail s'inscrit-il dans un champ scientifique ? En quoi constitue-t-il une étude singulière au sein d'un travail d'équipe pluriel ? À quel réseau de questions cette recherche ambitionne-t-elle de répondre ? De quel arrière-plan – méthodologique et théorique – le travail présenté relève-t-il ? Quels en sont les enjeux du point de vue de la didactique mais dans une perspective plus large de reconstruction de la forme scolaire (Go, 2007 ; 2013 ; 2014abc) ? Dans quelle problématique mon analyse s'est-elle engagée ?

À l'heure où le temps dont je disposais pour réaliser cette thèse est écoulé, je dois accepter que mon travail ne soit pas “terminé”.

Je ne peux m'empêcher de penser au mot de Freud concernant la cure analytique : « une analyse se termine quand l'analyste et le patient cessent de se rencontrer l'un l'autre pour des séances »². Si j'applique cette boutade à la thèse, je dirai qu'une enquête doctorale cesse lorsque sont passées les trois années dont le “thésard” disposait pour l'effectuer.

L'une des traductions de ce fameux texte freudien dit que l'analyse qui est terminée reste cependant interminable. C'est pourquoi le *Beruf* de psychanalyste est dit par Freud « impossible », comme seraient impossibles les métiers d'éduquer et de gouverner. Mais d'après Lacan, le sens du propos freudien serait qu'il faut comprendre la fin de l'analyse comme une traversée : on va vers un au-delà de quelque chose³. Si je continue d'appliquer cette réflexion au cycle doctoral, je dirai que je vois l'épilogue de la thèse comme la fin réelle d'un travail d'esquisses, et l'ouverture à un possible projet de recherches.

En ce sens, ma thèse ne prétend pas présenter ce qui serait le résultat abouti d'une recherche. Je la vois plutôt comme un exercice, une certaine ascèse pour *apprendre* à faire ce que nécessite le travail du chercheur. C'est un essai. Je propose donc avec cette thèse une étude certes mise en forme, “finie”, mais dont je souhaite souligner avec modestie que ce n'est qu'un devoir réalisé par

² Freud, S. (2012). *L'analyse finie et l'analyse infinie*. (Trad. J. Altounian, P. Cotet, J. Laplanche et F. Robert). Paris : PUF. [éd. originale (1937). Die endliche und die unendliche Analyse. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 23, 2, 209-240. GW, XVI. (Trad. A. Berman). *Revue française de psychanalyse*, XI, 1, 1939].

³ Lacan, J. (2001). *Autres écrits* (pp. 243-258). « La proposition du 9 octobre 1967 ».

une apprentie. Loin de provoquer la fierté, la présentation d'une thèse rend humble, tant l'on commence à découvrir et mesurer les difficultés de la recherche.

Mon itinéraire : quelques repères jusqu'à l'inscription en thèse⁴

Mon projet professionnel était depuis longtemps de devenir professeure des écoles. J'ai obtenu un baccalauréat scientifique en 1997. À cette époque, il fallait être titulaire d'une licence pour candidater à la préparation du Concours de Recrutement au Professorat des Écoles (CRPE), en « Professorat des Écoles première année » (PE1). Motivée par l'étude de la biologie, j'ai fait un Diplôme d'Études Universitaires Générales en Sciences de la Vie et de la Terre à l'Université Henri Poincaré de Nancy, puis je suis entrée sur dossier en Licence Pluridisciplinaire de Sciences et Technologie, obtenue en 2001. Admise au concours d'accès (test puis dossier), je suis entrée à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres la même année et j'ai obtenu le CRPE en 2002.

En tant que Professeure des écoles stagiaire en 2002-2003, j'ai passé une partie de l'année "sur le terrain" : un stage d'observation, puis deux stages en responsabilité, mais aussi quelques visites et stages ponctuels dans des classes. J'ai ainsi passé deux jours dans une "classe Freinet" de cycle 3 à Nancy. Je n'ai pas réellement compris le fonctionnement spécifique de cette classe. Durant mon année de formation, je n'ai reçu aucun enseignement sur cette pédagogie. D'ailleurs, nous n'avons reçu aucun cours sur l'Éducation Nouvelle, les "grands pédagogues" et les pédagogies alternatives, dont je n'avais alors aucune idée.

Lors de mes deux premières années en fonction, j'ai eu des postes fractionnés où j'ai remplacé des directeurs d'école. Certains de ces remplacements m'ont amenée à travailler dans la classe de collègues qui pratiquaient la "pédagogie Freinet". Le paradoxe est que ces collègues, dans

⁴ Je précise que ce paragraphe et les suivants conduisent à une forme de mise en œuvre de ce que Bourdieu appelle « objectivation de l'objectivation », en tant que nécessité de porter sur le sujet de l'objectivation – le chercheur – un certain nombre d'interrogations, permettant de circonscrire les limites de sa clinique, mais également dans l'optique de le replacer lui-même dans une trajectoire, de lui concéder une place dans le champ, et de la clarifier. J'y reviens dans la fraction 3 "décrire" de la partie "instituer la recherche".

leur propre classe, n'ont pas voulu que je pratique cette pédagogie. Ils me disaient de pratiquer ce que je “savais faire“, et refusaient de m'expliquer comment eux-mêmes faisaient fonctionner leur classe. Je voyais qu'il y avait certains “outils“ spécifiques (les *fichiers autocorrectifs* par exemple), mais je ne pouvais les utiliser. À l'époque, ces classes m'ont donné l'impression d'être désordonnées, bruyantes ou mal organisées, et qu'il y avait des sortes de gadgets occupant un certain temps quotidien (comme le “quoi de neuf ?“, ou la “phrase du jour“)⁵. Je relevais surtout que les élèves semblaient ne pas apprendre suffisamment, de mon point de vue, et que le temps était trop ralenti. La difficulté que je rencontrais consistait dans mon incompréhension de ce choix pédagogique. Pourquoi ces enseignants pratiquaient-ils cette pédagogie ? Quelle vision avaient-ils de l'éducation ? Quels étaient leur place et leur rôle dans la classe ? Quelles techniques mettaient-ils en place ? Comment s'organisait leur classe ? etc. C'est avec une certaine perplexité que je cherchais des réponses à ces questions, n'ayant pas su, à cette époque, qu'existait un “Mouvement Freinet“. Il me semblait paradoxalement que cette pédagogie poussait à l'extrême des idées que l'on nous avait présentées comme des évidences lors de la formation en IUFM, et qui ressemblent à des « prêt-à-penser », comme le fait que l'élève doit être au centre du système, qu'il doit être acteur de ses apprentissages, ainsi que le souligne Corinne Marlot. Or,

« il y a des conditions, un élève ne peut pas reconstruire le monde, et le professeur, sous couvert de ces épistémologies socio-constructivistes – qui en elles-mêmes ont été fortement émancipatrices pour l'école d'aujourd'hui – ont amené le professeur [en sciences] à s'absenter (...) cet arrière-plan devient un arrière-plan idéologique » (Marlot, 2015).

En somme, ces quelques expériences n'ont pas éveillé mon intérêt pour cette pédagogie. En outre, étant donné qu'un enseignant est *exposé* à l'enfance et qu'il n'y a pas toujours

« chez celui qui est enseignant, qui enseigne, la conséquence d'un choix explicite, mais souvent le hasard, les nécessités d'un emploi [...] il faut se demander, dès lors que l'enseignant est en position d'enseignement, face aux désirs, aux non-désirs des élèves, ce qui est mobilisé en lui » (Filloux, 2000, p. 35).

⁵ Je sais aujourd'hui que le *quoi de neuf* n'est pas une technique de la “pédagogie Freinet“, mais vient de la pédagogie institutionnelle ; quant à la *phrase du jour*, c'est une technique de la pédagogie Decroly.

Au cours des années suivantes, il m'est arrivé d'enseigner en classe unique, et de passer pour cela l'entretien d'aptitude à la fonction de direction d'école. Pendant cette période j'ai construit, comme tout enseignant, mon expérience "sur le tas". Comme la plupart des professeurs débutants, n'étant affiliée à aucun niveau de classe spécifique, ni à aucune école en particulier, j'ai multiplié les expériences professionnelles en milieu urbain et rural, en zone sensible et privilégiée dans les classes ordinaires.

Pour des raisons familiales, j'ai ensuite enseigné de 2010 à 2013 à Bruxelles dans des classes pré-élémentaires surtout. Ayant obtenu une « reconnaissance académique et professionnelle » du ministère, j'ai postulé pour diverses écoles en « réseau officiel » et en « réseau libre », et j'ai finalement occupé des postes en Enseignement Libre Subventionné Confessionnel ("Enseignement catholique en communauté française"). Cette expérience m'a permis d'appréhender d'importantes différences institutionnelles et pédagogiques entre la connaissance que j'avais de l'école publique française et ce que je percevais de ces écoles en Wallonie. Dans ce contexte, une dizaine d'années après avoir quitté l'IUFM, j'ai voulu reprendre un cursus universitaire comme le font un certain nombre d'enseignants qui ont besoin de "prendre du recul" sur leur métier. C'est avec cette vision variée du paysage scolaire que j'ai repris mes études, dans l'idée de me confronter à une pensée scientifique qui me ferait cheminer et progresser.

J'ai entrepris un master 1 en sciences de l'éducation à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve en Belgique, dont le programme semblait répondre à ma motivation première. Ce master devait se faire en trois ans, mais pouvait être ramené à deux années seulement sous condition d'épreuves supplémentaires à valider, ce que j'ai fait.

De retour en France en 2014, j'ai candidaté pour l'entrée en master 2 CODEF (COntexte et Dispositif en Éducation et Formation) à l'Université de Lorraine, sous la direction du professeur Eirick Prairat. Ayant travaillé à l'UCL sur les relations entre les familles et l'école, j'ai déposé un projet de mémoire sur cette question : *Les relations école-famille. Implication parentale dans l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire*. C'est la professeure Annette Jarlegan qui a dirigé ma recherche.

C'est véritablement lors de cette année de M2 que ma trajectoire me conduisit à envisager de m'inscrire en troisième cycle. J'éprouvais le désir de continuer à apprendre et de comprendre mieux le sens de mon métier.

En effet, j'ai eu l'opportunité de demander un « stage de recherche de 120 heures » dans l'une des équipes du Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC). J'ai été acceptée au sein de l'équipe *Normes & Valeurs*. Le directeur de l'équipe, Henri Louis Go, me chargea d'archiver le *Journal scolaire* de l'École Freinet (créé en 1934), *Les Pionniers*. Il s'agissait de procéder à l'inventaire de tous les exemplaires sur une durée allant de 1975 à 2009. En outre, je devais relever tous les textes d'enfants se rapportant au grand chêne (ayant germé vers 1930) qui se trouve au centre de cette école (arbre emblématique appelé le “*Chêne de Papa Freinet*”). Je devais également relever tous les *textes libres* évoquant le torrent de *La Cagne*, qui coule en contrebas de l'école. Enfin, je devais transcrire un manuscrit de 80 pages rédigé à la main par Janou Lèmery, une professeure de français qui avait été, entre les années 1960 et 1983, une collaboratrice privilégiée d'Élise Freinet – manuscrit présentant leur relation et leur correspondance. Ce document était destiné à être partiellement intégré à l'ouvrage alors en cours de rédaction *À côté de Freinet* (Go & Riondet, 2018), mais également à être publié dans la collection « BEM » de l'Institut Freinet « Bibliothèque de l'École Freinet » (à paraître).

À l'issue de ces travaux effectués entre janvier et mai 2015, il m'a été proposé par Eirick Prairat d'effectuer un stage d'observation d'une semaine à l'École Freinet, dans les Alpes-Maritimes. C'est ce travail sur archives, le séjour de découverte sur place, et les échanges avec Henri Louis Go qui m'ont conduite progressivement à peut-être envisager un travail de recherche sur cette école.

L'École Freinet « réserve d'enfants » (Freinet, É, 1974) a ouvert ses portes en octobre 1934. Elle est implantée sur la crête de la colline du Pioulier à l'est de Vence dans les Alpes-Maritimes. Onze bâtiments y furent progressivement édifiés au sein d'une végétation préservée, ainsi qu'un potager, la piscine, le théâtre en plein air, la Grotte, et le grand chêne qui figurent et constituent le

*milieu paysagé*⁶. On y trouve : salles de classe, réfectoire, atelier de peinture, atelier de céramique, salle de réunion et salle de conférences, salle d'archives, gîte pour les stagiaires, bâtiment administratif, logements de fonction, ateliers.

Je ne décrirai pas ici de façon plus précise cette école particulière, car cela a déjà été fait (Go, 2005 ; 2006 ; 2007 ; Gégout, 2017)⁷. Mais je propose en fin de thèse une *Fenêtre* sur cet espace scolaire⁸.

La curiosité qui m'animait était alors supérieure à l'image déconcertante que mes expériences avaient façonnée au cours de mes diverses immersions dans des classes dites "Freinet". Je prenais plutôt l'expérience de Vence comme la résolution d'une énigme posée au cours de mon chemin professionnel et à laquelle, jusque-là, je n'avais pu répondre. Aller à Vence, c'était pour voir, et surtout pour comprendre. Il me fallut m'ouvrir à une autre pédagogie que celle que j'avais pratiquée, et retravailler l'image écornée que j'avais de cette pédagogie ou de ce qui semblait en être la pratique actuelle. Le pas de côté que je pus faire à cette période provenait aussi, d'une certaine façon, d'un sentiment d'insatisfaction et de remise en question de ce que j'avais moi-même pratiqué sur le terrain. Cette disposition à m'ouvrir à l'inconnu, et à laisser un espace à ce qui précédemment ne m'avait pas convaincu, me permit probablement de tenter l'expérience de cette confrontation et de cette immersion sur le terrain vençois.

Cependant, il n'allait pas être aisé de me défaire de mon "bagage" issu des expériences passées. Lors de ma visite à Vence, je changeais, pourrait-on dire, une nouvelle fois d'école (ayant moi-même été remplaçante plusieurs années dans les classes), mais pas seulement de lieu : je changeais d'école de pensée et aussi de posture. Je connaissais quelque peu ce que sont des élèves d'école primaire, l'institution scolaire, le cadre légal de la pratique, quelques "ficelles du métier" mais cette expérience était d'une tout autre nature. Il allait me falloir comprendre sans pratiquer, dans un rapport qui n'était pas direct avec la classe. Ma place allait donc changer de façon significative, je devais saisir

⁶ Ainsi que la Cagne (rivière en contre bas du site).

⁷ Je ne cite pas les nombreuses communications de Go et Riondet sur cette question.

⁸ Voir à ce sujet la thèse de Pierre Gégout (2017). *Étude pragmatiste de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet. Temps d'enquête et reconstruction de la forme scolaire*. Chapitre 1 : Présentation de l'école. Nancy : Université de Lorraine.

le sens d'une pratique, un monde de pensée, sans le vivre pleinement. Le saisir de façon externe.

J'ai pourtant hésité à m'engager en thèse car j'étais consciente de mon déficit de culture en sciences humaines et sociales. J'ai découvert lors des enseignements de master 2 CODEF – notamment pendant les cours de philosophie d'Eirick Prairat et d'Henri Louis GO – tout un monde de pensée que je ne connaissais pas, qui m'intéressait et m'impressionnait à la fois (Prot, 2018). Il y a un certain découragement à rencontrer sa propre ignorance :

« apprendre rend fragile, que nous soyons un enfant ou un adulte. Un adulte d'autant plus, car s'y joue plus encore une image de lui-même, une confrontation à sa possible déroute » (Cifali, 2018, p. 33).

Ayant initialement envisagé de traiter des questions relatives à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, j'ai finalement déposé un projet de thèse auprès du professeur Prairat pour l'École Doctorale Stanislas (n°78) de l'Université de Lorraine. Ce projet visait à mener une enquête sur la *méthode naturelle d'écriture*, par l'institution du *texte libre*, dans les pratiques effectives des professeurs de l'École Freinet. Henri Louis Go ayant accepté de diriger cette thèse, j'ai consacré l'entièreté de mon temps de 2015 à 2018 à ce travail doctoral, demandant pour ce faire une mise en disponibilité de l'Éducation Nationale⁹. J'ai assez tôt orienté ma recherche sur la question plus large de la formation des enseignants. Ceci est principalement dû à deux facteurs :

- le premier, circonstanciel, était la mise en œuvre à l'École Freinet d'un programme de recherche innovant (2014-2017) sur la formation à la bienveillance du professeur¹⁰ ;

- le second, plus personnel, concerne mon parcours dénué de toute formation à ce style pédagogique, ainsi que ma formation professionnelle dont je trouvais qu'elle était, à tous égards, insuffisante.

Les étapes d'une recherche restent souvent invisibles, notamment celles qui constituent un amont de la démarche. Il est difficile de réellement situer et comprendre l'origine de la question que se pose le chercheur, puis de décrire les moments du cheminement suivi par le chercheur, son évolution,

⁹ Pour préciser le contexte de mon travail, je suis mère de deux enfants.

¹⁰ Je reviendrai plus loin sur cette question.

ses bifurcations ou les raisons de sa constance dans son orientation¹¹. Cette rapide évocation de mon “itinéraire“ n'ambitionne pas d'expliquer pourquoi je me suis consacrée à la recherche dont ce mémoire est une présentation. Mais dans les démarches cliniques, on s'intéresse à l'analyse du positionnement du chercheur-clinicien, c'est-à-dire du *sujet* qui fait la science :

« la posture clinique en assume la participation, l'implication, et même tire de l'élaboration de cette implication psychique, appelée par plusieurs chercheurs son contre-transfert de chercheur, des ressources pour le procès de connaissance. La part de subjectivité du chercheur fait ainsi partie intégrante de l'investigation » (Blanchard-Laville & Geffard, 2009, pp. 13-14).

Dans une telle optique de recherches cliniques à orientation psychanalytique

« il nous faut convenir qu'est *psychanalytique* un travail qui, précisément, inscrit le *je* du chercheur dans son rapport à l'objet de sa recherche, comme condition même de sa production » (Cifali, 1982, p.101).

Mon temps de travail fut consacré à mon enquête *in situ*, et à l'activité d'analyse de mes recueils de données. L'enquête m'a demandé une organisation contraignante et assez lourde, puisque je devais pouvoir m'organiser afin de m'absenter régulièrement une semaine pour me rendre sur mon terrain d'enquête à 900 kilomètres de Nancy, et à mes propres frais. J'ai dû, ce faisant, m'initier à des techniques d'enquête que je ne connaissais pas encore. J'ai candidaté à un stage de formation du réseau « VISA » (VIdéo de Situations d'enseignement et d'Apprentissage)¹², que j'ai suivi à Brest (5-9 octobre 2015). J'ai également suivi certains modules de formation (éthique de la recherche, prise de parole en public, rédaction du rapport d'étape) dans le catalogue de l'École Doctorale Stanislas. Enfin, j'ai essayé d'acquérir une compréhension des enjeux méthodologiques et de certaines techniques d'enquête au sein de mon équipe de recherche *Normes & Valeurs*¹³ et en consultant des bibliographies sur ce domaine.

¹¹ De même qu'il est difficile de savoir vraiment pourquoi l'on choisit un *métier* (Meirieu, 1991, p. 17).

¹² <http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/recherche/visa>

Voir aussi : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1686>

¹³ Je reviendrai plus loin sur cette importante question méthodologique.

Par ailleurs, la question s'est posée de la stratégie à adopter pour mener à bien mon projet. Mon directeur de thèse m'a clairement exposé les deux options :

- ou bien me concentrer entièrement sur ma thèse, lire, enquêter sur le terrain, et rédiger les analyses ;

- ou bien faire cela de façon moins entière, en m'investissant le plus possible dans la vie de l'équipe et dans les réseaux de sociabilité scientifique.

Car au terme du doctorat se pose la question de la qualification et de ses critères. J'ai choisi d'essayer de mener de front mon travail d'écriture de la thèse et celui de socialisation dans les communautés de chercheurs. C'est ainsi que j'ai décidé de participer à toutes les réunions de l'équipe *Normes & Valeurs* et aux Assemblées Générales du LISEC. Ayant été élue déléguée des doctorants de l'équipe auprès du LISEC, j'ai donc également participé aux trois réunions annuelles du Conseil du LISEC. Depuis 2015, j'ai suivi avec assiduité par visioconférence le *Séminaire Action* du professeur Sensevy (à Rennes), avec d'autres membres de l'équipe *Normes & Valeurs*. J'ai participé à des colloques internationaux en France et à l'étranger, et proposé des communications dont certaines ont été acceptées. Je me suis exercée à l'écriture d'articles portant sur mon enquête en cours, dont certains ont été expertisés et publiés. J'ai également accepté des charges d'enseignement (en licence à l'université de Lorraine, en master 2 à l'ESPÉ de Lorraine, à l'Institut Régional du Travail Social à Nancy, au Centre National de la Fonction Publique Territoriale à Nancy). En lien avec la problématique de ma thèse, je me suis impliquée dans les rencontres de l'*Institut Freinet de Vence*, et dans l'activité de l'association *Héloïse, Itinéraire des pédagogues européens* (dont je suis trésorière depuis 2016)¹⁴. Enfin, j'ai candidaté sur un poste d'Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche au département de sciences de l'éducation de l'Université de Lorraine – poste que j'occupe actuellement.

Cette stratégie est coûteuse, elle obère pour partie la libre activité de lecture, qui est pourtant si nécessaire, et de rédaction de la thèse. Mais j'ai préféré me lancer dans cette activité intense en m'efforçant de mettre à profit pour ma thèse elle-même tout ce que j'entreprenais en parallèle. Au final, il

¹⁴ <http://pedagogues-heloise.eu>

me semble que malgré l'envahissement de ma vie quotidienne par cette activité et la fatigue qui s'en suit, et surtout malgré la frustration de n'avoir fait que des lectures de survol parmi des textes que je désirais connaître, ce pari était pertinent. Il a été en tout cas constructif. Je me dois de remercier à nouveau tous les professeurs qui ont fait preuve de bienveillance à mon égard et m'ont aidée à m'intégrer dans l'activité d'une équipe, chose intimidante et impressionnante lorsque l'on entre en thèse. Au contact avec les chercheurs, j'ai mieux compris le sens que peuvent prendre certaines valeurs traditionnelles comme la confiance, l'exigence, la reconnaissance, l'indulgence, la bienveillance, et aussi le respect, l'admiration, ou la gratitude – autant de valeurs dont on pourrait penser qu'elles sont aujourd'hui quelque peu négligées dans les relations éducatives mais aussi universitaires.

Comme la plupart des doctorants je suppose, j'ai découvert le marathon éprouvant qui consiste à “brouillonner“ peu à peu des notes de toutes sortes sur un fichier *.doc*, pour les réécrire sans cesse au fil des mois jusqu'à ce que tout cela puisse former un ensemble suffisamment abouti¹⁵. La dernière ligne droite de l'écriture d'une thèse ressemble certainement à ce que doit éprouver un marathonien lorsqu'il parcourt les derniers kilomètres.

Je sais qu'après la thèse s'ouvre un temps pour le loisir des lectures approfondies.

Contexte : une thèse singulière et un travail pluriel

Je voudrais ajouter à ces brèves considérations liminaires une description du contexte dans lequel j'ai engagé une recherche en vue de rédiger une thèse. Dans un premier temps, il s'agissait donc de m'insérer dans une équipe de chercheurs et jeunes chercheurs – le travail en équipe supposant la rencontre avec ses membres, et la nécessité de nouer avec eux des liens professionnels. Il fallait pour cela que je prenne connaissance des travaux de l'équipe en question, travaux qui appartiennent au *déjà-là* des membres du collectif. Je m'y suis employée dès ma première année de thèse, en assistant à toutes les

¹⁵ Dans notre collectif de recherche et pour les directions de thèse, l'usage est de travailler par échanges de remarques et de suggestions en utilisant sur logiciel de traitement de texte les fonctions “insérer un commentaire“ et “suivi de modifications“, ainsi que les plateformes de dépôt de documents (type Moodle, ou compte Gmail).

réunions d'équipe et en commençant à lire certaines productions des chercheurs.

Le séminaire Normes & Valeurs

Henri Louis Go a créé un *séminaire permanent* de l'équipe *NeV* afin d'en renforcer le développement aux plans de la cohérence scientifique et de la cohésion des chercheurs autour des concepts de normes et de valeurs dans l'éducation.

Ce séminaire consiste (depuis 2013) en la programmation annuelle de réunions de l'équipe. Ces réunions ont lieu alternativement à Nancy (campus LSH) et à Mulhouse (campus Illberg), qui sont les deux pôles principaux des chercheurs de *NeV*. En début d'année universitaire, un programme de communications internes est organisé, dont voici la structure-type :

10h-12h30 communications

10h-10h45 communication n°1

10h45-11h15 discussion

11h15-12h communication n°2

12h-12h30 discussion

12h30-13h30 pique-nique en commun

13h30-15h30 réunion de l'équipe :

Traitement de toutes les questions de vie de l'équipe

L'équipe *NeV* s'est mobilisée pour intéresser des doctorants à ses travaux¹⁶.

Le travail collectif est donc axé sur l'élucidation des concepts de "normes" et de "valeurs" à partir des travaux du créateur de l'équipe : Eirick Prairat. Les travaux de l'équipe se situent dans le sillage de ce chercheur, titulaire d'une chaire à l'Institut Universitaire de France, auteur de plusieurs ouvrages majeurs (Go, 2018). L'enjeu pour les autres membres de l'équipe a été d'accéder à une visibilité dans leurs sous-champs respectifs et sur leurs propres objets. Le travail du collectif a été de s'instituer *en tant que collectif de recherche* impliquant chacun de ses membres, autour de son fondateur Eirick Prairat¹⁷. Lorsqu'une recherche collective est initiée, Eirick Prairat présente une conférence d'une heure au cours de laquelle il propose un

¹⁶ Il a été décidé que les doctorants qui le souhaitent et le peuvent participeraient entièrement à la vie de l'équipe. Je participe aux réunions du séminaire depuis 2015.

¹⁷ J'ai assisté à Strasbourg le 9 mars 2017 à l'Audition du Laboratoire LISEC par les experts de l'HCERES ; Henri Louis Go présenta le bilan de l'équipe *Normes & Valeurs*.

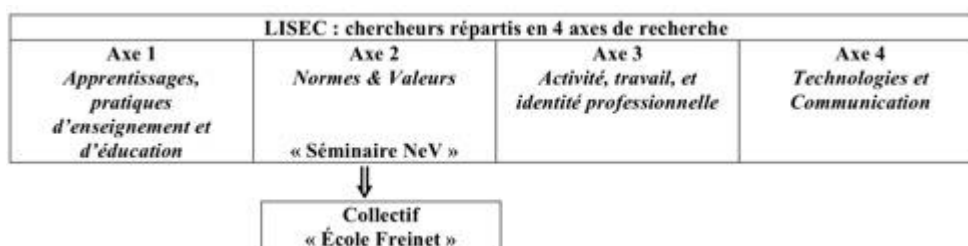
cadre théorique des enjeux. Tous les membres de l'équipe sont invités à travailler à partir de ce cadre, chacun ayant à produire un texte qu'il soumettra à l'équipe dans la période où dure le séminaire.

Cette expérience produisit en moi une impression ambivalente, oscillant entre l'enthousiasme de découvrir le travail des chercheurs que je côtoyais et la crainte de ne parvenir à assimiler leurs propos – l'orientation de leurs travaux relevant principalement de la philosophie et de l'histoire.

Cette activité préalable d'acculturation portant sur les recherches des membres de l'équipe *Normes & Valeurs* qui est l'axe 2 du Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC, EA 2310), mon étude devait se montrer en cohérence avec leurs travaux.

Le Collectif École Freinet

Entreprendre une thèse dans ce contexte impliquait donc d'entrer dans une équipe de recherche, et ce faisant adopter un « style de pensée » (Fleck, 2005)¹⁸. Mais mon enquête relève plus particulièrement d'un cadre méthodologique qui est spécifique à un groupe de chercheurs membres de cette équipe, celui que l'on pourrait nommer le Collectif École Freinet :



Le socle de mon enquête est constitué à la fois des recherches antérieures portant sur des questions éthiques relatives à l'éducation scolaire et à l'enseignement "en général", et de l'objectivation scientifique des pratiques pédagogiques effectives à l'École Freinet.

Je me suis donc appuyée sur les travaux d'Henri Louis Go car sa thèse, soutenue en 2005¹⁹, étudie les principales institutions didactiques formant un

¹⁸ Je reviendrai sur cet important concept.

¹⁹ Titre de la thèse : *Vers une nouvelle forme scolaire ? Une étude de l'École Freinet de Vence.*

système mis en œuvre à l'École Freinet²⁰. La méthodologie qu'il a développée se basait essentiellement sur une approche ethnographique et sur un outillage didactique. C'est dans le cadre de cette enquête "ethno-didactique" qu'il forgea le concept pragmatiste de « reconstruction de la forme scolaire »²¹ – j'ai découvert son travail lors de sa soutenance d'Habilitation à Diriger des Recherches (Go, 2014d). Ce concept fut approfondi par des travaux menés depuis 2011 dans le cadre d'un programme de l'Institut Français de l'Éducation²², puis étayé par des recherches postérieures menées au sein de l'équipe *Normes & Valeurs* avec d'autres chercheurs, des masterants et des doctorants.

De nouveaux travaux ont ainsi vu le jour. Je mentionnerai ceux de Xavier Riondet qui s'ancrent davantage dans une perspective historique en particulier sur la problématique des pratiques d'éducation corporelles propres à cette école naturiste. Depuis 2010, Xavier Riondet coopère activement avec Henri Louis Go pour analyser les archives de l'œuvre freinetienne. Pour preuve, l'ouvrage co-écrit en deux volumes, fruit de leur coopération depuis huit ans, qu'ils publient ensemble cette année : *À côté de Freinet*. D'autres travaux collaboratifs ont été menés et continuent de se développer, à la fois dans une perspective philosophique, historique et didactique²³.

Cette évocation, bien que sommaire, illustre une dynamique de travail qui appelle un certain rapport à la recherche, celui du cheminement pluriel et individuel des relations. Discutée, rediscutée, enrichie ou contredite, la pensée creuse son sillon par-delà chacun et en-deçà de tous.

L'enjeu de mon enquête ne procédait pas de ma volonté propre de réaliser une énième thèse sur l'École Freinet : il s'agissait, à partir des problématiques

²⁰ Pionnier dans les recherches spécifiques sur cette école, il publia dans un ouvrage (Go, 2007) les éléments premiers permettant de saisir, dans une perspective philosophico-didactique, son fonctionnement didactique.

²¹ Je reviendrai plus loin sur ce concept.

²² Programme « Lieu d'Éducation Associé ». Je reviendrai plus loin sur ce programme.

²³ Je citerai, à titre d'exemple, les recherches en master 2 de François Carroz (2009), *Le plan de travail dans la classe des "grands" à l'École Freinet*. Des thèses ont récemment été défendues ou sont en cours. Citons la thèse soutenue en 2017 par Pierre Gégout qui donne à voir et à comprendre à travers le prisme de la philosophie deweyenne les pratiques pédagogiques particulières de l'École Freinet. Thibaut Bouchet-Gimenez, quant à lui, a engagé une recherche sur "le jeu de l'instant" dans les institutions didactiques propres à cette pédagogie. Jean Astier commence sa thèse sur *l'expression libre* en maternelle dans la "pédagogie Freinet" qu'il a pratiquée pendant toute sa carrière.

traitées au sein d'un collectif en mouvement, de produire un travail nouveau permettant de faire progresser certes ma propre connaissance mais aussi celle de l'équipe. En effet, les travaux engagés par chacun des divers acteurs de l'équipe ne constituent pas par eux-mêmes leur portée scientifique et leur légitimité : ils sont tissés les uns aux autres, mis en réseau, et sous-tendus par une problématique commune à laquelle ils tentent d'apporter un éclairage complémentaire, un étayage spécifique, et constituant un tout répondant. Dans ce collectif, de nombreux articles et communications sont d'ailleurs co-signés. Cela montre la volonté de ses membres de produire une pensée partagée à laquelle chacun contribue. Il m'est apparu que la coopération est une valeur qui sous-tend l'activité scientifique de ce groupe.

Toute institution est contraignante sur l'état d'esprit de ses membres, et tout « collectif de pensée » (Fleck, 2005)²⁴ perçoit de façon convergente la réalité. Un tel collectif produit des catégories à partir desquelles il pense ce qu'il voit. Cette production de catégories est bien entendu sujette à certaines transformations, sous l'effet d'événements cruciaux, comme l'explique Fleck. Mais ce qui permet à un collectif de travailler, c'est ce partage d'une certaine vision de la réalité à l'aide d'un outillage conceptuel et méthodologique. Il m'a semblé essentiel de montrer quel usage j'ai tenté de faire de cet appareillage dans mon analyse du processus que je qualifie de « filiation » à l'intérieur de l'Institut Freinet de Vence.

Je voudrais insister sur un point important : bien que l'on puisse – et on le doit – s'appuyer sur les travaux théoriques précédemment entrepris, cela ne dispense pas le chercheur de faire sa propre expérience d'un terrain d'enquête sur lequel d'autres, avant lui, ont conduit des recherches. Pour cela, toute la démarche doit être reprise du début par le nouvel enquêteur : rencontrer les personnes dont on va étudier les actions, se faire accepter par le collectif, en observer par soi-même les institutions, éprouver le lieu, l'atmosphère, se former aux techniques d'enquête, etc. Cet aspect de l'activité d'un collectif de recherche, qui a quelque chose de Sisyphe, m'a semblé primordial : en même temps que je découvrais des travaux déjà très avancés par les membres les

²⁴ Nous avons étudié l'ouvrage de Fleck dans le cadre du « Séminaire Action » (à l'ESPE de Rennes) du professeur Sensevy en 2015. Je m'appuie sur l'ouvrage de Sensevy *Le sens du savoir* (2011) pour développer l'idée de « collectif de pensée » et de « recherche coopérative ».

plus expérimentés du collectif, je devais pour ma part faire l'expérience de vivre depuis le début ce qui avait été, dans le passé, éprouvé par d'autres. Mais il ne saurait s'agir pour autant de refaire le travail déjà accompli par d'autres au profit d'un collectif de recherche. À ce titre, je remercie particulièrement Henri Louis Go et Xavier Riondet d'avoir mis à ma disposition leurs archives et leurs travaux en cours pour me permettre de gagner du temps et de m'insérer dans leur activité commune de production scientifique.

Enfin cette thèse, comme je le préciserai un peu plus loin, ne s'inscrit pas dans une démarche de type comparatiste où il serait question de dire de façon certaine si à l'École Freinet les élèves apprennent mieux ou moins bien qu'ailleurs. Les cas didactiques étudiés dans mon enquête concernent principalement des situations d'écriture, mais je ne cherche pas à savoir si les pratiques d'enseignement, à l'École Freinet, sont particulièrement pertinentes du point de vue de l'équité et de l'efficacité des apprentissages. Il aurait fallu mettre en œuvre, pour un tel type de projet, un cadrage théorique différent et d'autres moyens méthodologiques. Des choses ont été réalisées dans ce domaine, comme la participation en 2004 de la classe de Cours Préparatoire de l'École Freinet à une enquête du Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation (PIREF) menée sur une centaine de classes et dirigée par Gérard Sensevy. Deux évaluations par questionnaires standardisés ont eu lieu dans l'année, et le rapport final de cette étude a montré que les tâches proposées par le professeur – leur nature et leur degré de difficulté par rapport au niveau moyen des élèves – jouent un rôle notable dans la qualité de l'enseignement dispensé (Piquée & Sensevy, 2007). Cette étude portait sur la caractérisation d'un *effet-maître* dans les apprentissages. Je citerai également l'enquête dirigée par Yves Reuter à l'école Freinet de Mons-en-Barœul entre 2001 et 2006 (Reuter, 2008) dans une zone classée en REP. Plus récemment, soutenue par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) ainsi que par l'Institut français de l'Éducation (IFÉ) et dirigée par Roland Goigoux entre 2013 et 2015, l'enquête d'envergure menée sur un vaste échantillon d'enseignants s'inspirant d'approches didactiques diverses cherchait à identifier les caractéristiques didactiques qui pourraient s'avérer

les plus efficaces et les plus équitables²⁵. Ce type de recherches est nécessaire si l'on veut progresser dans la compréhension de problèmes qui se posent à une conception démocratique de l'enseignement.

Le Séminaire Action

Le contexte dans lequel j'ai engagé mon travail d'enquête est très marqué par la façon dont Sensevy conçoit les pratiques de recherche en didactique. Dans le collectif de recherche sur l'École Freinet, l'outillage didactique tient une place décisive. J'ai dû entreprendre de me former aux analyses didactiques, ce qui était totalement nouveau pour moi²⁶.

Depuis les années 1970, la didactique a beaucoup évolué. Brousseau la considère comme une science des situations d'enseignement-apprentissage, et Chevallard comme une branche de l'anthropologie. Autour de ces grands auteurs, des collectifs de didacticiens se sont construits, et au début des années 2000, la science de l'action didactique a été repensée comme science de l'*action* didactique *conjointe* (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, (Éds.), 2007). Sensevy parle d'un « tournant praxéologique de l'épistémologie » contemporaine²⁷, dans la relation *praxis* / *logos* : on s'intéresse au processus vivant de la relation entre action et savoir, c'est pourquoi l'on substitue à la catégorie classique du « savoir » celle de praxéologie. Tout travail sur les pratiques humaines doit alors considérer les œuvres humaines comme praxéologiques. Mais il y a en didactique des approches différentes de la praxéologie. En Théorie Anthropologique du Didactique (TAD), la recherche est plus axée sur l'épistémologie que sur la pratique. La « tâche » est une certaine organisation du savoir, et l'on ne regarde pas comment se transmet le savoir. C'est un problème quand il est question de l'action humaine. En Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), on donne priorité aux processus de diffusion plutôt qu'aux problèmes de savoir : avec le modèle

²⁵ <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
Voir également la conférence de Marie-France Bishop :
<https://vimeo.com/especreteil/je-lireecrire/video/213683689>

²⁶ Je souligne tout de suite que les analyses empiriques présentées dans cette thèse ne sont que des ébauches : je suis loin de maîtriser l'ensemble de l'appareil conceptuel de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique.

²⁷ Discussions au cours du Séminaire Action sur le fait que la didactique doit être une théorisation de l'*action*. Ce « tournant » est fortement lié au pragmatisme américain (James, Dewey).

bourdieusien du *jeu* et des *institutions*, qui est un modèle de la pratique (Sensevy, 1998), on cherche à retrouver le sens de processus de toute construction praxéologique.

En outre, Sensevy a initié des expériences – dans les années 2000 à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Bretagne – de production d'ingénieries *coopératives*, dans le cadre de son séminaire mensuel intitulé d'abord « Théories de l'action et action du professeur », puis « Séminaire Action ».

Il s'agit au départ d'établir des « relations signifiantes entre le vocabulaire et les pratiques des professeurs, d'une part, et le vocabulaire et les pratiques des chercheurs, d'autre part » (Sensevy, 2011, p. 509). Pour Sensevy qui centre ces ingénieries sur le travail du savoir, l'enjeu est de repousser la division du travail entre théoriciens et praticiens, et de permettre notamment l'émergence d'autres conceptualisations de ce qu'est un professeur ou un chercheur en éducation (*ibid.*, p. 681). Cela est d'autant plus important que l'action humaine, dans la multiplicité de ses formes, révèle l'action des protagonistes comme organiquement *conjointe* :

« l'action conjointe didactique, dont nous verrons qu'on peut la penser à la fois comme organiquement conjointe et nécessairement dissymétrique, pourrait constituer un domaine d'étude original du paradigme de l'action conjointe, grâce à la complexité des relations étudiées, et à leur densité écologique, qui constitue une caractéristique majeure, depuis le début des recherches en didactique » (Sensevy, 2011, p. 57).

Mais réfléchissant sur le hiatus qui sépare encore trop fortement les préoccupations des professeurs et celles des chercheurs en sciences de l'éducation, Sensevy a proposé le développement, au sein d'une entreprise collective, d'un nouveau paradigme de la formation qu'il a conçu sur le modèle des cliniques médicales. Comme le rappelle Sensevy (2011, p. 682) au sujet de ce qui ne fut d'abord qu'une nouvelle méthodologie, « le progrès de l'esprit humain s'incarne dans des institutions : *la clinique se déploie dans des cliniques* »²⁸. Au plan épistémologique, la clinique pourrait donc être

²⁸ Dans notre collectif, la pratique méthodologique s'inspire d'une *clinique* indissociable de la pratique du praticien. Comme le rappelle Foucault (1963), la clinique se situe à l'interface des praticiens et des instituts où elle se déploie, comme siège de la production de savoirs. Notre démarche méthodologique consiste d'abord en l'objectivation des pratiques effectives des professeurs. À cet égard, elle relève d'une approche anthropologique, s'intéressant à l'être humain dans son milieu de vie. J'y reviendrai plus loin.

considérée comme une approche intéressante pour réduire le dualisme traditionnel entre théorie et pratique, contemplation et action :

« Dans la clinique médicale en tant que didactique (“mode d’enseignement du médecin“) on va demander à l’étudiant (par exemple l’interne) de prendre l’enquête à son compte. Le professeur, qui est aussi médecin, confronté au même cas réel, devra à la fois diagnostiquer et soigner la pathologie du patient et “enseigner l’enquête“ – la manière d’opérer *ce* diagnostic ici et maintenant – à l’élève (l’interne). On le voit, enquête et enseignement de l’enquête sont menés de front » (*ibid.*, p. 684).

La thèse que soutient Sensevy est ainsi celle d’une coopération entre chercheur et professeur servant à la fois le développement d’une *science de l’action didactique* et la formation des enseignants dans le cadre d’une communauté d’enquêteurs. Sur les conseils de Gérard Sensevy, j’ai adapté cette optique au problème spécifique de la formation des maîtres²⁹.

Le programme Lieu d’Éducation Associé

Si le projet d’établissement de l’École Freinet, à Vence, est de sauvegarder sa propre pédagogie historique, le programme de recherche « LÉA » de l’Institut Français de l’Éducation fut une incitation à renforcer les questionnements de l’équipe en place, en lien avec des formateurs et des chercheurs, sur des questions essentielles pour la pédagogie de cette école³⁰.

J’ai rejoint l’équipe de professeurs et de chercheurs qui œuvraient sur ce programme dès 2015, et il fut convenu que ma thèse s’appuierait en partie sur cette recherche LÉA³¹.

Il s’agissait d’étudier le lien entre innovation pédagogique et déontologie du professeur dans l’optique de reconstruire une forme scolaire hospitalière

²⁹ C’est lors du symposium annuel du Séminaire Action à Dinard (3 journées) en 2016 que Gérard Sensevy m’a proposé de travailler le concept d’*ingénierie didactique de formation*.

³⁰ Le premier programme LÉA auquel a participé l’équipe enseignante de l’École Freinet (2011-2014) faisait partie d’un projet intitulé *Savoirs, dispositifs, gestes* pour désigner à la fois « la place principielle accordée aux *savoirs*, et signifier leur disposition dans des *dispositifs* et leur incorporation dans des *gestes* » (Sensevy, 2011, p.509). L’équipe a travaillé sur cette problématique dans la perspective générique de *faire rencontrer des œuvres aux élèves*. Il s’agissait de penser l’action conjointe sous l’aspect d’une production de jeux d’apprentissage médiés par des dispositifs de transmission de savoirs, des gestes d’enseignement informés par ces savoirs et par une éthique professionnelle spécifique à la pédagogie de cette école. Le projet était de promouvoir un travail d’équipe – que le statut « LÉA » permet d’institutionnaliser – pour l’étude d’ingénieries spécifiques visant à faire rencontrer des œuvres du savoir aux élèves portant principalement sur : Axe 1) les œuvres *mathématiques* Axe 2) l’articulation d’œuvres *musicales et littéraires* Axe 3) l’enseignement du *plurilinguisme*.

³¹ Cela m’a amenée à communiquer lors des Journées Nationales des LÉA à l’ENS-Lyon en 2016 et 2017.

(Prairat, 2013) et bienveillante, ce qui impliquait de mettre à l'étude les gestes d'enseignements des professeurs dans le cadre d'ingénieries spécifiques à l'École Freinet. La transmission de savoirs implique forcément en situation des choix éducatifs, des valeurs, et un système de références normatives. Par définition, toute norme fait peser sur l'action un impératif institué. Ce programme visait une *reconstruction de la forme scolaire d'éducation* (Go, 2007) qui pose la question des « attitudes », et pas seulement des aptitudes, professionnelles. Quel usage peut-on faire de la notion de bienveillance pour l'action du professeur ? Ce travail s'intéressait à trois caractérisations complémentaires :

- la bienveillance comme principe éducatif qui exige du professeur une intentionnalité particulière comme *attention à l'enfance* ;
- la bienveillance comme attitude éthique et choix dans les façons d'agir du professeur en situation mais surtout comme éducation de l'élève et à sa projection vers des possibles ;
- la “bien veillance” du coup comme responsabilité du professeur, car la conscience est responsabilité, une *non-indifférence* à autrui et une capacité de répondre à ses sollicitations, en répondant de soi et de ses actes dans les relations didactiques.

Problématisation

Il est temps maintenant de présenter ce que l'on appelle souvent la “problématique” de l'enquête.

L'équipe de recherche dans laquelle j'ai accompli ma thèse se situe dans un courant de pensée selon lequel l'enquête d'objectivation participante *in situ* (Go, 2007) mérite d'être valorisée parallèlement aux formes de recherches que l'on appelle “quantitatives”. L'enjeu est d'étudier les *pratiques effectives* des professeurs en tant qu'elles forment un ensemble complexe relevant en partie des significations et des intentions de ceux qui en sont les auteurs.

Dans une telle perspective, l'*objet* se construit au cours même de l'enquête, en formant progressivement un canevas de recherche. Les données ne sont pas *a priori* prévisibles selon des hypothèses fixées à l'avance, car le chercheur doit *construire* “des” données de façon d'abord inductive, sur la

base d'indices observables.

Mais une problématique doit également prendre appui sur des écrits scientifiques choisis dans le domaine où s'exerce l'enquête. Le chercheur ne peut prétendre ignorer les recherches qui ont été conduites antérieurement, et le savoir qui a pu être produit dans son domaine d'enquête :

« La problématique fait (...) donc le lien entre un objet d'étude et des ressources théoriques que l'on pense adéquates pour l'étudier. Les pistes théoriques qu'elle définit devront être opérationnalisées de manière précise dans l'étape suivante de construction du modèle d'analyse. À ce stade, c'est le type de regard (...) porté sur l'objet qui importe, pas encore la mécanique et les outils précis de ce regard. Il ne s'agit pas de plaquer de manière artificielle et dogmatique sur le phénomène étudié une théorie toute faite » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 75).

En effet, mener une enquête ethnographique ne signifie pas que l'on se lance au hasard sur le terrain sans savoir pourquoi, puisque le chercheur a certaines raisons de s'intéresser audit terrain, et « ce n'est pas en forant n'importe où que celui-ci [le chercheur] trouvera ce qu'il cherche » (*ibid.*, p. 7). Les pratiques observées, l'expérience empirique, la découverte d'une tradition sont des sources de connaissance, mais les conseils qui sont donnés aux débutants mentionnent le plus souvent qu'il faut également recenser des textes – d'abord en procédant à une lecture ouverte et progressivement à une lecture plus systématique – en fonction des questions qui se précisent. Ces lectures aideront le chercheur à établir de façon de plus en plus rigoureuse, grâce à cet arrière-plan théorique, les *faits* en lien avec le problème qu'il cherche à construire.

Par suite de ces quelques remarques, j'en viens à proposer ici la mise en problèmes, c'est-à-dire à la problématisation de mes questions de recherche.

Mon terrain est une école, et l'école est un lieu très particulier. On sait par l'étymologie (*σχολή*) que la particularité d'un tel lieu est qu'il doit être consacré au "loisir" de ses usagers : *licere*, en latin, c'est bénéficier d'une permission, celle notamment d'utiliser son temps "à son gré".

Dans quel but avoir créé un lieu dédié au "loisir" ? Principalement pour arracher la plupart des enfants à l'entrée précoce dans le travail productif. Car depuis toujours les enfants – en tous cas ceux n'étant pas issus des formes de l'aristocratie – y participent (à la maison, à la ferme, dans les champs, dans les ateliers, dans les usines...). Pour parler de façon générale, l'école est donc

devenue l'espace dédié à l'enfant, celui où il est question du temps de l'enfance.

Arrêtons-nous d'abord un instant sur l'approche historique qu'en fait Ariès. Il montre que dans la société médiévale le sentiment de l'enfance n'existait pas. Bien que les soins élémentaires étaient apportés aux plus jeunes, l'adulte n'avait pas conscience de la particularité enfantine, particularité qui le distingue en tant que nouveau-venu et "premier âge" de la vie. L'historien explique que l'idée d'enfance était associée à celles de faiblesse, de carence, de dépendance et d'infériorité.

La forte mortalité infantile de cette époque ne pouvait que renforcer le refus d'un sentiment d'attachement aux enfants :

« Le jugement de faiblesse ontologique porté sur l'enfance semble donc bien lié à la perception de la finitude humaine éprouvée dans des conditions d'existence de grande précarité. Cette faiblesse a certainement inspiré d'une part l'invisibilité de l'enfance comme telle, d'autre part le hiatus entre le monde adulte et le monde des enfants non vus dans leur enfance, l'enfance n'étant qu'un état de non-être dont il était impossible de savoir si les enfants sortiraient » (Go, 2015b, p. 226).

Cette vacance psychique du sentiment de l'enfance a perduré jusqu'au XVIIIe siècle. Il est possible de dater le changement symbolique lié à l'apparition d'un sentiment pour l'enfance après Rousseau. Avec l'*Émile* son auteur foula une terre encore méconnue, celle de l'enfance. Cet ouvrage postule la nécessité de prodiguer au jeune être humain tous les soins³² dont il a besoin pour vivre. Et cette considération nouvelle de l'enfant ne peut s'apprécier sans envisager la visée de l'être en devenir – *la destination* selon Kant –, son *état d'homme*. Ce changement de point de vue sur le jeune se combine, chez Rousseau, avec celui d'un changement de perspective sur le maître. Le projet rousseauiste est de décrire l'accompagnement prodigué par le maître. Cette activité se caractérise comme un art de faire en sorte que l'enfant acquière le goût de l'instruction et qu'il en manifeste l'envie.

Comme le rappelle Ariès, c'est dans les milieux bourgeois instruits du XVIIIe siècle que le sentiment de l'enfance des enfants émerge et que de nouveaux usages s'inscrivent dans une classe sociale soucieuse de pérenniser sa position. Le regain d'intérêt pour les enfants, la nécessité de le soigner et

³² C'est la première nécessité éducative, pour l'être humain nouveau-né, de bénéficier de soins, comme le souligne Kant dans ses *Réflexions sur l'éducation*.

de l'instruire s'organisent dans la projection des parents de l'avenir de leur progéniture.

Mais il y a cependant une question que Rousseau semble ne pas avoir abordée, celle de l'institution comme tiers, ainsi que le souligne Prairat. Pour Rousseau, « institution » ne renvoie pas à la médiation³³ que représente l'institution scolaire entre le professeur et l'élève, « institution » est à prendre au sens seulement d'activité éducative. Pourtant, l'émergence du sentiment d'*enfance* est historiquement liée au mouvement de scolarisation des enfants.

Relisons Ariès :

« Dès le début au moins du XV^e siècle, on a réparti *sous un même maître et dans un seul local* la population scolaire *en groupes de même capacité*, et l'Italie est restée longtemps fidèle à cette formule de transition. Puis au cours du XV^e siècle, on a affecté *un professeur particulier à chacun de ces groupes*, tout en les maintenant au sein d'un local commun, formation qui subsistait encore dans l'Angleterre de la seconde moitié du XIX^e siècle. Enfin *on a isolé les classes et leurs professeurs dans des salles spéciales*, initiative d'origine flamande et parisienne, qui donna naissance à la structure moderne de la classe. Nous assistons alors à un processus de différenciation de la masse scolaire, telle qu'elle existait inorganisée à la fin du XV^e siècle. Ce processus correspond à un besoin, encore nouveau, de proportionner l'enseignement du maître au niveau de l'élève. C'est là l'essentiel. Ce souci de se mettre à la portée des écoliers s'oppose à la fois aux méthodes médiévales de simultanéité ou de répétition, et à la pédagogie humaniste qui ne distinguait pas l'enfant de l'homme, et confondait l'instruction scolaire – une préparation à la vie –, et la culture – une acquisition de la vie. Cette distinction des classes témoigne donc d'une prise de conscience de la particularité de l'enfance ou de la jeunesse » (Ariès, 1973, p. 200).

Le fait que la bourgeoisie éclairée se soit intéressée au premier âge de la vie a progressivement fait émerger une institution spécifique dédiée à l'*étude*, l'école. Ce mouvement de la culture, situé entre le XVI^e et le XIX^e siècle, considère l'enfance en tant que période propice à l'instruction, c'est-à-dire à l'enseignement de certains savoirs dans un ordre défini. L'école rend ainsi l'*enfance* socialement visible (Go, 2015b).

L'école devient dès lors ce lieu particulier où il n'est plus question d'apprendre "sur le tas", en imitant un maître, un modèle. Les enfants y sont rassemblés en ce lieu unique dévolu à l'étude d'un programme de savoirs, déroulé dans le temps. En somme, Ariès pense que la prise de conscience des spécificités de l'enfance s'est opérée avec le développement de ce que Vincent nomme la « forme scolaire de socialisation de l'enfance » (1994).

³³ L'institution en tant que médiation entre la famille et le monde a été particulièrement conceptualisée par Condorcet, Hegel et Arendt (Prairat, 2009, pp. 55-73).

« L'émergence de la forme scolaire, forme qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation. Celui-ci n'a cessé de s'étendre et de se généraliser pour devenir le mode de socialisation dominant de nos formations sociales. La prédominance de la forme scolaire, du mode scolaire de socialisation est visible d'abord dans l'essor de la scolarisation elle-même. Cet essor, manifeste dès le XIXe siècle, n'a cessé de s'amplifier au long de notre siècle et s'est particulièrement accéléré après la seconde guerre mondiale et dans les années soixante » (Vincent, 1994, p. 39).

Nous voyons que les formes de socialisation de l'enfance sont prises dans une histoire. C'est bien ce que signifiait également Durkheim :

« L'éducation, en usage dans une société déterminée et considérée à un moment déterminé de son évolution, est un ensemble de pratiques, de manières de faire, de coutumes qui constituent des faits parfaitement définis et qui ont la même réalité que les autres faits sociaux. Ce ne sont pas, comme on l'a cru pendant longtemps, des combinaisons plus ou moins arbitraires et artificielles, qui ne doivent l'existence qu'à l'influence capricieuse de volontés toujours contingentes. Elles constituent, au contraire, de véritables institutions sociales » (Durkheim, 1922, p. 72).

L'espace particulier qu'est l'école exprime donc le fruit d'une longue histoire au cours de laquelle s'est instituée une place sociale pour les enfants, où ont été socialement pensés des moyens de leur éducation :

« Les pratiques éducatives ne sont pas des faits isolés les uns des autres ; mais, pour une même société, elles sont liées en un même système dont toutes les parties concourent à une même fin : c'est le système d'éducation propre à ce pays et à ce temps. Chaque peuple a le sien, comme il a son système moral, son système religieux, économique, etc. » (*ibid.*, p. 73).

Prairat propose de comprendre le lieu particulier de l'espace scolaire en tant qu'*hétérotopie*. Il voit trois grandes étapes historiques de construction de l'hétérotopie scolaire : la forme conventuelle, la forme militaire, et au XXe siècle la forme politique (Prairat, 2013, pp. 21-29). Mais comme le demande Prairat, « ne sommes-nous pas en retard d'une hétérotopie ? » (*ibid.*, p. 29). La forme de l'*agora* sur laquelle est calquée l'école républicaine³⁴ n'est-elle pas déjà submergée par la loi du marché, dans une société du management, du marketing, et de la consommation ? (*id.*).

Dans ses travaux, Go souligne que si la République s'est dotée de sa propre forme scolaire – celle que Prairat caractérise comme politique –, la

³⁴ À ceci près que l'école n'est qu'un lieu pré-politique, comme y insiste Arendt (1972) : la dissymétrie entre le professeur et les élèves ne pouvant être annulée.

démocratie n'est pas parvenue à instituer la forme scolaire démocratique (Go, 2007)³⁵ :

« L'évolution de la forme scolaire républicaine (ou forme traditionnelle) consiste en France comme on le sait, lors des trois dernières décennies du XXe siècle, en une certaine "démocratisation" progressive qui se caractérise d'abord par la généralisation de l'accès aux études secondaires, puis par une ouverture de l'accès aux études universitaires. Mais dans le même temps les enquêtes sociologiques sur les phénomènes de sélection, de reproduction, et d'échec scolaire nous ont clairement montré que cette démocratisation n'est en vérité qu'une massification non démocratique aboutissant au début du XXIe siècle à un accablant résultat » (Go, 2014b).

Ce phénomène de massification aboutit à ce que Baudelot & Establet appellent un système « ni juste ni efficace » (2009, p. 10), dont les résultats sont accablants malgré les efforts et tentatives de réformes menées par les différents ministères depuis les années 1970. C'est également ce que déclare Meirieu au sujet d'une forme scolaire qu'il qualifie de « contre-productive » :

« la formalisation à laquelle elle [la forme scolaire] se livre – avec les meilleures intentions du monde – coupe les savoirs ce de qui les rend attractifs. Elle les réduit à des utilités scolaires dans ce que le pédagogue brésilien Paulo Freire nommera une "pédagogie bancaire" : un échange d'informations distribuées puis restituées, rémunérées par des notes, sans appropriation ni utilisation personnelle possible » (Meirieu, 2009, p. 70).

C'est d'ailleurs ce qui peut étonner : comment se fait-il qu'aucune des mesures prises par les ministres successifs n'ait permis d'améliorer (Bryk, 2017) le système scolaire³⁶ ? Il s'agit d'un système complexe qui produit des problèmes complexes, et cette complexité « ne peut pas être réduite par la standardisation de toutes les activités, qui ferait tendre vers des environnements du type *teacher-proof* » [dispositif dans lesquels les professeurs suivent un protocole d'enseignement très structuré avec une marge de manœuvre très faible] (*ibid.*, p. 24).

³⁵ Nous devons entendre ici « république » au sens d'un régime de gouvernement ayant succédé au régime monarchique, en France : *res publica*, c'est le droit de chacun à exercer son pouvoir et ses droits de citoyen. La démocratie, le *kratos* du *dêmos*, c'est l'extension de l'engagement de chaque citoyen dans la pratique effective de la puissance politique, c'est le mouvement historique de son propre déploiement, et de sa puissance *instituant*.

³⁶ « Un ensemble de croyances se cristallise sur la base d'une analyse incomplète du problème à traiter et sans tenir compte d'autres alternatives potentielles susceptibles de résoudre le problème. [...] Nous sommes déçus lorsque les résultats positifs n'adviennent pas, puis nous passons à la prochaine nouvelle idée. Cela devrait nous perturber. Si nous continuons à chercher des améliorations à la manière dont nous l'avons toujours fait, alors il est probable que nous continuions à obtenir ce que nous avons toujours obtenu » (Bryk, 2017, p. 13).

La question de la démocratisation de l'espace scolaire n'est pas réductible à celle de son efficacité, même si elle en est une évidente condition : la question du soin apporté à l'enfance en fait partie. Pourtant, l'assignation institutionnelle des enfants à faire leur « métier d'élève »³⁷ ne prend pas en compte « la part d'enfance des enfants » (Go, 2007). Cette prise en compte de l'enfance n'implique-t-elle pas, en premier lieu, une forme de reconnaissance de ce que les enfants vivent hors de l'école, et qu'ils “transportent” jusque dans l'école ?

« Quand on emmène, en fait, en classe, des questions qui se posent dans la vie quotidienne, elles prennent une autre densité » (Marlot, 2015).

Comme nous l'avons évoqué, les modèles conventuel, militaire et politique ont préparé la forme scolaire républicaine. Mais comme le regrette Prairat, l'élaboration de cette forme scolaire a insuffisamment tenu compte des « conceptions normatives et philosophiques »³⁸ – prisme n'énonçant pas de contenu impératif sur les pratiques, mais ayant l'intérêt d'indiquer des directions et « d'assigner des tâches ». Les conceptions normatives dont parle Prairat qualifient l'espace scolaire comme un lieu « particulier », « spécifique à la transmission et la formation », « intermédiaire et transitionnel », « d'exercice et de simulation », enfin et surtout comme un espace « hospitalier » (2013, pp. 30-37).

La conception de nouvelles normes concernant l'école fut proposée en 2013 par le ministre de l'Éducation Nationale Vincent Peillon lorsqu'il ambitionna la refonte de l'école de la République. Face à cette hétérotopie en crise, le philosophe impulsa une dynamique tout à fait nouvelle, tissant entre elles les questions éthiques, politiques et pédagogiques :

« Des évolutions sont possibles, qui permettront de construire une école de la confiance, de l'estime de soi et – osons le mot – de la bienveillance. La refondation de notre école doit concerner les *structures*, mais aussi les *esprits* et les *pédagogies*³⁹ » (Peillon, 2013, p. 42).

³⁷ Assignation contre laquelle Perrenoud lui-même a émis des critiques :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_15.html

³⁸ Ici, une norme n'est pas prise au sens habituel de stabilisation d'un usage, mais au contraire comme une production spéculative.

³⁹ Je souligne.

Comme on le voit dans cette déclaration, le mot de bienveillance va au-delà du mot de confiance. Le ministre déclina un certain nombre de lignes directrices, et pour reprendre le terme prairatien, a enjoint la mise au travail des « conceptions normatives et philosophiques » nécessaires à cette refondation. L'un des grands principes soutenus fut donc bien de « promouvoir une école à la fois bienveillante et exigeante »⁴⁰. Il s'agissait de prendre en charge le sens initial de l'école publique, celui de la réussite de tous :

« C'est le principe même de l'école républicaine de considérer que tout enfant, sans aucune distinction d'origine et de milieu, est éduicable, qu'il possède en lui les moyens de construire sa réussite pour peu que l'on sache repérer et exercer ses capacités, qu'on lui fasse confiance et qu'on lui donne, y compris par *l'exigence et l'autorité, qui sont des marques de respect*⁴¹, les moyens de son progrès » (*ibid.*, p. 112).

Prairat l'énonce ainsi : l'école républicaine doit aujourd'hui relever trois défis afin de mener à bien sa mission. Il soutient l'idée que l'école doit être plus *juste*, plus *efficace* et plus *hospitalière* (Prairat, 2013, p. 38)⁴².

Mais cette hospitalité, inhérente au sens même de l'école, implique, dans les pratiques professorales, une qualité nécessaire : celle de bienveillance (appréhendée comme élan et souffle d'une pratique éthique par Prairat). Il s'agit alors de l'envisager comme une « vertu professionnelle » (Prairat, 2013)⁴³.

Le problème soulevé par cette recherche pourrait se traduire par cette formule : en quoi peut-on parler d'une bienveillance *professionnelle* du professeur ? Cette première question en appelle d'autres qui ambitionnent de reconsidérer la vertu de bienveillance dans l'action du professeur : comment la caractériser lorsque l'on étudie des pratiques enseignantes effectives ? En

⁴⁰ Ce « nouveau » concept de bienveillance dans le cadre scolaire émerge explicitement dans la circulaire de rentrée 2014 au paragraphe 4 IV. La refondation conçue par le ministre Peillon signifiait une volonté double : d'une part s'inscrire dans une certaine continuité républicaine de l'école publique et de ce qu'elle a produit de plus précieux (comme par exemple la construction de l'attention) ; d'autre part innover notamment dans les pratiques pédagogiques, en prenant en compte les apports de l'Éducation Nouvelle. J'y reviendrai plus loin.

⁴¹ Je souligne.

⁴² Eirick Prairat fut président de l'*Atelier Vie scolaire et éducation à la citoyenneté* dans le cadre de la *Concertation Refondons l'école de la république* (juillet-octobre 2012) ; il en rédigea le Rapport : *Une vie scolaire qui promeut la citoyenneté*, 20 propositions (13 pages). Il fut auditionné par la *Commission sur la morale laïque* au Ministère de l'Éducation nationale, le 7 janvier 2013.

⁴³ Je reviendrai sur ce point dans mon cadre théorique.

quelles autres vertus professionnelles pourrait-elle s'exprimer ? Comment qualifier et articuler ces "autres vertus" entre elles et au service de la bienveillance professorale ? Ces questions placent donc la focale sur les manières d'agir du professeur :

« Freinet n'a pensé qu'une seule et même chose (durant toute son existence) que l'on pourrait paraphraser ainsi : pour contribuer à changer la société dans le sens de la démocratie sociale, un éducateur doit nécessairement changer sa manière d'agir en classe, en développant des techniques favorables à la vie, par la suppression du hiatus entre l'école et le milieu. C'est cette idée de "nouvelle école" que Freinet s'efforça de mettre en œuvre dans sa réserve d'enfants » (Go, 2006, p. 83).

Pour penser cette « nouvelle école » où l'on agirait de façon plus vertueuse, ne faut-il pas commencer par poser la nécessité de prendre soin de la part d'enfance dans l'enfant, ce qui est l'option éducative de Freinet⁴⁴ ? Et se faisant il s'agit d'interroger la formation des professeurs, question qui historiquement était au cœur des préoccupations freinetiennes. Elle fut mise à l'épreuve lorsque Freinet créa en 1964 un institut de formation⁴⁵. Le souci du pédagogue était alors de former de jeunes enseignants à *cette* pédagogie. Cette préoccupation ancienne demeure toujours d'actualité, puisque de jeunes professeurs sont régulièrement formés dans cette école. Mon travail a consisté en l'objectivation des pratiques de formation de la nouvelle équipe en poste, afin de donner à voir dans des pratiques ce à quoi appelle une conception normative.

Mon intérêt pour cette question a redoublé lors des prémises de mon enquête, au moment où l'École Freinet s'est engagée dans un programme de recherche Lieu d'Éducation Associé (LéA) intitulé « Innover pour une école bienveillante »⁴⁶, qui devait concerner la formation des professeurs à partir d'une étude compréhensive de certaines pratiques effectives. En effet,

« objectiver les pratiques professionnelles des professeurs dans l'intention de les faire évoluer est un des enjeux clé de la formation. Nous faisons l'hypothèse que cette objectivation passe par une analyse didactique informée par certains éléments de l'épistémologie pratique du professeur » (Marlot, 2009, p. 5).

⁴⁴ Cette question est théorisée de façon très stimulante par Stiegler : *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. L'époque actuelle se caractérise par une activité de destruction de l'esprit et du désir dans le but de « prendre le contrôle des programmes comportementaux qui régulent la vie des groupes sociaux, et donc d'en dessaisir le système éducatif, pour les adapter aux besoins immédiats du marché » (Stiegler, 2008b, p. 111).

⁴⁵ Je fais référence ici à l'Institut Freinet de Vence, dont Freinet eut l'idée dès 1962.

⁴⁶ Je reviendrai sur ce programme.

Cette étude ambitionna d'objectiver le modèle de formation propre à cette école, formation à une *pratique correcte* d'une pédagogie particulière et bienveillante, celle des Freinet.

En résumé, la recherche dont il est question dans cette thèse a trois objectifs :

- s'inscrire dans un processus d'enquête assumé par une équipe de chercheurs sur l'École Freinet, en participant à documenter un aspect majeur de la vie de l'École Freinet et de son destin par l'objectivation des pratiques de formation spécifiques à cette institution, et tenter d'assurer une validité écologique aux résultats ;

- contribuer à la construction d'un modèle d'ingénierie coopérative de formation, en étudiant ces pratiques du point de vue du concept de cliniques de l'éducation (Sensevy, 2011) ;

- augmenter cette enquête d'une nouvelle dimension, celle de la bienveillance didactique (Go, 2014a)⁴⁷.

Mon travail tente de répondre à ces questions : Comment sont formés les professeurs à l'École Freinet ? Quel modèle est-il possible de proposer de ce type de formation ? Comment mettre en œuvre ce modèle que je qualifie de *clinique* ? En quoi ce modèle est-il pertinent lorsque plus que d'une transmission, il s'agit d'une *filiation* en pédagogie ? Quelles en sont les forces, les faiblesses et les limites ?

Pour travailler sur ces questions, plusieurs chemins étaient bien sûr possibles. Étant donné que le programme LÉA portait sur la caractérisation de ce que l'on peut appeler *bienveillance* dans les pratiques professorales, j'aurais pu par exemple concevoir un plan qualifiant d'abord la bienveillance pour ensuite aborder le problème de la formation à cette qualité professionnelle. Deux raisons contextuelles font que j'ai opté pour une autre voie : d'abord, le fait que se posait à l'École Freinet le problème de la formation d'une équipe récemment recrutée, ensuite le fait que cette question de la formation à la pédagogie de l'École Freinet n'avait pas encore été traitée.

J'ai finalement préféré présenter un plan de thèse qui privilégie une entrée par le paradigme des *cliniques de l'éducation* et la question de la formation.

⁴⁷ Je dirai pourquoi cette dimension me conduit à la théorisation d'un « parcours de la reconnaissance » (Ricœur, 2004 ; Prot, 2019).

INSTITUER LA RECHERCHE

1.1 *La fabrique de la recherche*

Je me suis progressivement aperçue que le travail de chercheur a quelque chose d'artisanal. Non pas au sens vulgaire où ce travail serait un “bricolage“, mais au sens noble où il s'agit de *faire* des choses, et de *maîtriser* une foule considérable d'actions.

Propos liminaire

Cette recherche se donne donc l'ambition d'une réflexion critique à propos de la forme scolaire *républicaine* [de socialisation et] d'éducation de l'enfance, caractérisée par une organisation coménio-cartésienne de l'enseignement⁴⁸ et par une tradition pédagogique qualifiée de “classique“.

Si elle concerne l'école républicaine et vise une réflexion à propos de sa « refondation » (Peillon, 2013) et de sa « reconstruction » (Go, 2007), elle parle d'abord et surtout d'une école en particulier, d'une école spécifique sur laquelle s'exerce la réflexion et l'enquête, qui est l'École Freinet située à Vence dans les Alpes-Maritimes, et qu'il s'agit de voir comme une référence historique pour la “pédagogie Freinet“.

Comme j'ai commencé à l'indiquer, mon intention n'est pas de faire une description précise, au sens ethnographique⁴⁹ du terme, de ce lieu emblématique, mais d'en présenter (nous y reviendrons tout au long de ce travail) quelques spécificités et caractéristiques qui en font un lieu pédagogique particulier. Pour cela, j'ai utilisé une démarche clinique, du grec *κλινικός* – qui concerne le lit (*klinè*, lit), le lieu où l'on est couché (*klinein*, se coucher). Le médecin oublie les théories existantes sur les maladies, et s'installe au pied du lit du malade pour l'observer, et le faire parler sur ce qu'il ressent. C'est ce qu'explique Foucault : le médecin du XVIIIe exerce

⁴⁸ Élèves d'une même classe d'âge réunis au même moment dans un même lieu pour suivre un même programme d'enseignement où défilent ce que Brousseau appela – dès la fin des années 1970 dans ses articles de *Recherches en didactique des mathématiques* – les « objets de savoir » issus d'un « texte du savoir » (Brousseau, 1998).

⁴⁹ Une certaine description de l'École Freinet a été établie dans le travail de thèse suivant : Gégout, P. (2017). *Étude pragmatiste de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet à l'École Freinet de Vence : temps d'enquête et reconstruction de la forme scolaire d'enseignement*. Thèse de doctorat, Université de Lorraine, Nancy.

son regard, la clinique est une sorte de performance de l'observateur, c'est le coup d'œil (on dit "avoir l'œil"), et sa fonction est de démystifier l'ordre des apparences, de voir ce que les autres ne voient peut-être pas. Pour le dire de façon très générale, la clinique a révolutionné la médecine, elle a rendu visible, grâce à l'observation fine, ce qui auparavant n'était jamais vu, en abordant pour lui-même l'objet de son expérience (le corps). Le problème que s'est posé la pensée clinique est le problème de l'exactitude de l'observation : cela implique qu'elle soit sans lacune, et qu'elle soit sans déviation dans le langage qui transcrit l'observation :

« la *rigueur* descriptive sera la résultante d'une *exactitude* dans l'énoncé et d'une *régularité* dans la dénomination. (...) apprendre à voir, c'est donner la clef d'un langage qui maîtrise le visible » (Foucault, 1963, pp. 114-115).

Ainsi l'enquête devait prendre le plus de distance possible avec les catégories mentales à partir desquelles nous sommes susceptibles de regarder l'école, car voir, c'est la plupart du temps « espérer trouver ce que nous attendons, et non ce que nous ignorons ou redoutons, à tel point qu'il peut nous arriver de ne pas croire à ce que nous avons vu (c'est-à-dire à ne pas voir) » (Laplantine, 2002, p. 12).

À l'École Freinet, les *atypies*⁵⁰ sont nombreuses et elles ne deviennent "compréhensibles" pour le visiteur profane qu'après un long travail de déconstruction puis de reconstruction. Il s'agit pour cela de remettre en doute ses représentations, ses stéréotypes, ses idées, ses appréhensions, et comme l'explique Douglas les classifications intériorisées à notre insu :

« Pour penser la société, nous disposons des catégories que nous utilisons lorsque nous parlons de nous-mêmes avec les autres membres de la société. Ces catégories sont opérationnelles à tous les niveaux. Au sommet se trouvent les règles sociales les plus générales et, à la base, les règles sociales les plus spécifiques. On trouve des exemples de ces dernières dans le domaine des situations domestiques si l'on énumère le rôle des enfants et des adultes, des hommes et des femmes. À partir de là, nous reproduisons automatiquement les schémas d'autorité et de division du travail au sein du foyer. (...) Comment pouvons-nous penser notre situation en société sans utiliser les classifications établies au sein de nos institutions ? » (Douglas, 1999, pp. 114-115).

⁵⁰ J'emprunte ce terme à Eirick Prairat, terme qu'il suggéra le 8 septembre 2017 lors de la soutenance de Gégout pour parler des spécificités d'organisation et de fonctionnement propres à cette école et à la pédagogie mise en œuvre par Elise et Célestin Freinet.

Ainsi, lorsque le chercheur-ethnographe s'engage dans une enquête sur le terrain, il se doit d'engager un travail que Bourdieu appelle *objectivation de l'objectivation*⁵¹ : il doit s'efforcer de mettre à distance ce qui l'empêche de voir, ce qui restreint son acuité réceptive, ou ce qui oriente son questionnement et le prédispose.

Dans son principe, l'enquête ethnographique se caractérise par l'étrangeté radicale des enquêtés. Pour Morgan, Malinowski, Levi-Strauss et bien d'autres, il s'agissait de rencontrer une ethnie lointaine, de se confronter à une langue inconnue, etc. L'étude commençait par un inventaire minutieux des objets matériels, une description des comportements observés, et de premières hypothèses sur les règles religieuses, morales, sociales. Dans l'usage que l'on peut faire aujourd'hui de l'ethnographie – et notamment d'une ethnographie de l'école comme celle entreprise par Woods –, ces caractéristiques s'adaptent à des collectivités qui ne sont pas, pour l'observateur, totalement "étranges" dans la mesure où il vient à la rencontre de personnes appartenant à la même société que lui.

Il m'a fallu intérioriser cette nouvelle posture, celle du chercheur ethnographe, ayant abandonné l'idée d'agir dans la classe. Observer, s'observer, comprendre de l'extérieur et le plus finement possible, rester au dehors tout en ayant une place dans le dedans de l'expérience, voilà ce à quoi je dus m'exercer lors de mes stages à l'École Freinet. Il fallut alors lutter contre l'habitude, remettre en cause les automatismes, observer les résistances, travailler en profondeur. Cela a pris du temps, le temps des immersions à Vence, le temps des discussions avec les experts de cette pédagogie, le temps de l'intégration de nouveaux éléments me donnant accès à une nouvelle façon d'appréhender la question éducative.

Apprendre à penser autrement fait également partie, me semble-t-il, de la formation du doctorant. Certes, cela consiste comme je l'ai dit à intégrer une équipe de recherche, collaborer avec des chercheurs, travailler avec son directeur de thèse : le doctorant découvre un monde, celui d'une école de pensée particulière, s'articulant à des cadres théoriques spécifiques. Mais la

⁵¹ Je reviendrai un peu plus loin sur ce point développé par Bourdieu (§18-19).

double contrainte de cette découverte est qu'il s'agit d'assumer une expérience de solitude, comme nous en avertit clairement Paillé :

« Il n'existe pas de règles générales qui puissent être formulées pour toutes les situations d'enquête de terrain, possibles et imaginables. Les variations entre les circonstances et les objectifs d'investigation, entre les trajectoires et les personnalités des enquêteurs et des enquêtés sont d'une diversité infinie. Le hasard des rencontres et des événements, la chimie des "atomes crochus" ou des "mauvaises vibrations" y ont une grande importance, et si guidés soient-ils par les dispositifs de typification qui équipent les situations, restent de l'ordre de l'imprévisible ou de l'impondérable. La capacité du chercheur à se débarrasser d'une espèce de rigidité académique, à se débarrasser de son jargon et à parler la langue en usage, le bon sens et le respect d'autrui sont impossibles à formaliser et difficiles à enseigner » (Paillé, 2006, p. 33).

Par les séjours de recherche qui ont suivi mon premier stage à l'École Freinet en mai 2015, ce lieu est devenu entre septembre 2015 et juin 2018 "mon terrain d'enquête", dans le cadre de mon projet doctoral.

N'ayant, comme je l'ai dit, aucune formation théorique dans les domaines de l'anthropologie et de l'ethnographie, c'est en amont des visites à partir des explications données par mon directeur de thèse au cours de nos réunions de travail, et par les séminaires au sein de l'équipe de recherche *Normes & Valeurs*, que j'ai pu appréhender certaines techniques de recueil du matériau empirique nécessaire à l'élaboration de cette étude. J'ai tenté de construire au fil de l'eau sur le terrain même des savoir-faire et des savoir-être spécialisés. Pendant cette période, il s'agissait pour moi de fréquenter ceux qui en ont l'expérience et la maîtrise pour me montrer « comment on fait ». Apprendre ainsi "sur le tas" relève d'une tradition de formation par « frayage » (Johsua, 1998), mais augmentée d'une (modeste) ambition praxéologique⁵² visant à se rendre capable de comprendre des problèmes pratiques. Pour y parvenir, j'ai entrepris de lire certains ouvrages d'initiation à l'ethnographie et à ses techniques, ainsi que divers articles scientifiques portant sur ce type d'approche du terrain. C'est à partir de ces lectures, et en fonction des caractéristiques de ma question de recherche, que j'ai conduit ma réflexion sur les conditions épistémologiques et l'organisation méthodologique susceptibles d'étayer mon activité d'enquête.

Les éléments d'une recherche sont l'*empirie* (le terrain, la réalité concrète

⁵² Toute action humaine procède d'une praxéologie, et l'on pourrait « imaginer un monde institutionnel dans lequel les activités humaines seraient régies par des praxéologies bien adaptées permettant d'accomplir toutes les tâches voulues d'une manière à la fois efficace, sûre et intelligible. Mais un tel monde n'existe pas » (Chevallard, 1998, p. 4).

des pratiques effectives), la *méthodologie* (l'organisation rationnelle des règles d'enquête et des procédés mis en œuvre pour établir le vrai), les *techniques* (les façons particulières et précises de mener l'enquête), la *théorie* (les discours formant un ensemble systématique à propos d'une réalité, et visant à l'expliquer). Mais cet appareillage a besoin d'une réflexion critique sur la crédibilité de la théorie et sur la validité des choix méthodologiques : c'est le rôle de l'*épistémologie*. Elle prend en compte – dans le genre de recherche que je pratique – l'instabilité de l'objet d'étude, l'impossibilité de toute expérimentation, et la priorité que constitue la “plongée solitaire” dans le terrain d'enquête :

« Il n'y a rien de comparable entre l'enseignement des méthodes d'enquête quantitatives, où tout un chacun peut prendre appui sur des algorithmes, des opérations et des procédures standardisés, et celui de l'enquête de terrain, qui requiert des facultés affectives, perceptives, pratiques et morales, incarnées dans le bâti corporel du chercheur » (Paillé, 2006, p. 33).

L'analyse des données que je présenterai (« Produire la recherche ») dans une forme rédigée constitue déjà un élément de leur communicabilité. Peut-on tirer de tels comptes rendus autre chose qu'un récit descriptif rendant compte du particulier (Rochex, 2010, p. 113) ?

Je propose ici une vaste synthèse de la démarche compréhensive pour indiquer quel genre d'énoncés peut produire la recherche à modalité interprétative. Elle doit s'efforcer de proposer des “résultats” qui devraient être généralisables *par analogie à des contextes similaires*.

Si l'ethnographie fut pratiquée dès le XIXe siècle et au cours du XXe siècle par de grands anthropologues, sa diffusion dans les sciences sociales est généralement attribuée au courant ethnométhodologique issu des travaux de Harold Garfinkel à partir des années 1950. Il s'agissait de prendre une autre voie que l'enquête explicative et le positivisme statistique ou la sociologie formelle en essayant de comprendre comment les individus pensaient eux-mêmes le monde, dans une même communauté (*ἔθνος*) de vie. Dans ce genre de démarche, il s'agit toutefois d'établir la validité scientifique des résultats d'enquête.

Dans la littérature, les critères de validité d'une recherche sont classiquement au nombre de trois. D'abord, dans le texte de présentation des résultats d'enquête, une *validité formelle* constituant si l'on peut dire, aux yeux

de l'exigence scientifique, leur légalité du fait de la clarté de leur présentation ordonnée, leur possible reconnaissance au titre de résultats. Le deuxième critère est celui de la *validité empirique*, apportant la preuve effective que la recherche a été menée sur un objet réel (rencontré sur le terrain d'enquête), entrant dans la construction de l'objet de recherche lors des allers et retours entre terrain et théorie. Enfin le troisième critère est celui de la *validité axiologique* – c'est-à-dire le regard que l'on peut porter du point de vue d'une éthique de la recherche et de ses exigences –, garantissant que l'on ne tire pas n'importe quelle interprétation des données recueillies, et offre donc à l'énoncé de ces résultats une certaine légitimité.

2.1.1 Repères épistémologiques et cadre méthodologique (§.1-37)

Dans ce chapitre, je présente donc une synthèse *ad hoc* rédigée pour donner à voir la façon dont j'ai conçu mon rapport pratique au terrain d'enquête. Cette synthèse présente le milieu heuristique de ma recherche.

J'ai décidé de donner une certaine importance à ce travail méthodologique et épistémologique, en le traitant le plus rigoureusement possible⁵³. Il fait un état de mes propres investigations pour me former à la recherche empirique, dans l'optique d'une méthodologie articulée à une épistémologie sous-jacente et au type de savoir que l'on essaie de produire.

Pour mener des analyses qualitatives, le chercheur doit disposer de données suffisamment riches. Le *recueil* est forcément la première phase du travail. Au fur et à mesure, ces données devront être classées, c'est la phase de *réduction* des données. Mais il s'agit d'un processus qui s'opère lui-même en plusieurs sous-phases, car la quantité de données à traiter peut être importante. Par exemple, pour une cinquantaine de films d'une heure (sans parler de tous les autres types de données, notes de carnet, photographies, entretiens, documents institutionnels, etc.), il faudra un nombre considérable d'heures de visionnage, de tri et classement de ces films, d'écriture de *synopsis* avec chronométrage, de repérage et de choix d'épisodes, de transcription de

⁵³ Cette partie de synthèse mise en forme constitue un outillage méthodologique utile à la poursuite de mes recherches. En outre, j'espère que ce travail pourra être utile aux jeunes chercheurs qui commencent leur formation méthodologique. Il pourrait constituer une sorte de *Manuel de méthodologie*.

ces épisodes. Vient ensuite la caractérisation de leurs enjeux et l'analyse par mise en rapport de divers descripteurs théoriques, puis le travail de mise en forme. Le chemin qui mène de l'observation *in situ* et du choix de filmer, à la présentation finale d'un court épisode didactique, est extrêmement long. Ce travail s'effectue dans un va-et-vient constant avec le cadre théorique de référence.

J'ai tenté, dans mon enquête, de ne pas m'enfermer dans une école ou un courant de pensée : celui de Bourdieu considérant que seul le chercheur est en mesure de réellement expliquer ce que fait un agent et les raisons invisibles pour lesquelles il agit ainsi ; ou celui de Garfinkel considérant à l'inverse que seul l'acteur sait réellement – dans le cadre de sa communauté d'appartenance – ce que signifie son action.

Si l'on évite de s'enfermer dans l'une ou l'autre des diverses positions théoriques, l'on peut toutefois utiliser certaines de leurs propositions en essayant de les articuler. C'est ce que tente de faire le collectif dans lequel j'ai conduit mon enquête.

Fraction 1 : entrer en relation

§1. Pourquoi une pratique d'enquête qualitative ?

« Tout l'appareillage conceptuel, méthodologique et technique mobilisé dans une démarche de recherche n'a finalement d'autres fonction essentielle que d'aider le chercheur à "penser contre soi" » (Albarello, 2012, p. 6).

Dans un premier temps, j'ai adopté une approche ethnographique en m'appuyant sur les travaux de Peter Woods rassemblés dans le fameux ouvrage de référence (1990) *L'ethnographie de l'école*⁵⁴.

Cela signifie surtout que je me suis efforcée de ne pas fonder mes observations sur des préalables théoriques, et que je n'ai pas eu recours à des grilles d'analyse *a priori* des données de terrain⁵⁵. J'ai donc tenté de

⁵⁴ Cette méthodologie ethnographique est celle qui est employée par les chercheurs du collectif dans lequel j'ai mené mon enquête. Nous examinerons les réflexions épistémologiques qu'elle suscite.

⁵⁵ Woods a contribué au développement d'études anthropologiques des institutions éducatives, même si cette pratique reste minoritaire en France où domine toujours la

circonscrire des éléments de problématique selon le processus de « focalisation progressive » (Woods) de ces données collectées. Mais ce faisant, pour être en cohérence avec la théorie des champs, j'ai cherché à adopter une posture épistémologique susceptible d'être reconnue comme recevable dans la communauté scientifique. Cela impliquait d'abord de choisir comme références des ouvrages et des articles dotés d'un capital symbolique avéré dans le champ⁵⁶.

En outre, les travaux de Woods mettent en exergue l'importance de l'utilisation croissante des techniques qualitatives et plus spécifiquement celles de l'ethnographie. Selon lui, les études ethnographiques offrent le moyen de combler le hiatus ordinairement existant entre recherche et pratiques pédagogiques. Ainsi, ces types d'étude permettent de produire des résultats que les enseignants prisent, et leur donnent la possibilité de s'approprier la théorie dans le souci d'améliorer leurs pratiques. En effet, elles revêtent une dimension pratique utile pour eux et contribuent à leur fournir une meilleure maîtrise dans leurs actions professionnelles⁵⁷. Il s'agit de mettre en avant l'importance du fonctionnement social à l'œuvre dans l'action pédagogique. Ainsi, Woods précise que

« Tous les étudiants en sciences de l'éducation devraient adhérer au fait que l'éducation est une activité sociale, qu'enseigner et apprendre ont lieu dans des circonstances sociales, et que la personnalité et le comportement sont, en partie du moins, des produits sociaux. Sans une connaissance de, ou une sensibilité pour la sociologie, la compréhension de la part des enseignants de la partie sociale de leur travail sera limitée et leur enseignement en sera diminué » (Woods, 1990, p. 148).

S'ancrer dans une démarche ethnographique lorsqu'il s'agit de parler d'enseignement doit faciliter l'accès à la théorie pour les professeurs, et cela beaucoup plus que les autres approches parce qu'il s'agit ici de partir de la réalité quotidienne des enseignants. Woods explique que l'ethnographie permet de

« placer la pratique de l'enseignant à un niveau raisonné, logique, universel plutôt qu'au niveau hasardeux d'une structure idiosyncratique construite à la va-comme-je-

macrosociologie quantitative au service des politiques éducatives – je reviendrai sur cette question plus loin.

⁵⁶ C'est pourquoi je m'inscris, pour le type d'enquête que je mène, dans le sillage des travaux de Woods.

⁵⁷ Rappelons toutefois que formation et recherche ne sont pas immédiatement des activités de même nature (Rochex, 2010).

te-pousse, au sein de laquelle beaucoup doivent travailler (Petty et Hogben 1980). La théorie libère les enseignants du mythe, de la fantaisie et de la rumeur sans fondement et leur permet de construire une ligne d'action sur une base réaliste. » (*ibid.* p. 155).

Woods préconise aux chercheurs de se donner les moyens d'intéresser et d'intégrer les enseignants dans les études ethnographiques. Pour cela, il indique la nécessité de dépasser les obstacles rhétoriques et l'utilisation du jargon scientifique qui place les recherches hors d'atteinte des enseignants. Faire des études pour le simple avancement de la théorie ne doit pas être une finalité en soi. De même que l'organisation des recherches, la façon dont les résultats sont réinvestis (dans la formation des enseignants notamment) et la nature critique de celles-ci (anti-professeur ou anti-système) doivent être pensées ou repensées. Sans donner des moyens d'action clés en main, l'ethnographie donne à voir la complexité du mouvement d'éducation, laissée à l'appréciation et au jugement de chaque professeur.

§2. *Apprendre à chercher par l'approche qualitative*

Je repars de cette présentation contextuelle pour exposer ce que l'on appelle de façon académique le "cadre méthodologique" de ma recherche : il ressort avant tout du contexte dans lequel j'ai engagé ma recherche qu'il m'a fallu apprendre à enquêter sur le terrain.

Une thèse visant à produire de la connaissance sur un objet, requiert d'expliquer comment on s'efforce d'y parvenir.

En un premier sens, ma posture épistémologique peut être qualifiée de "qualitative"⁵⁸, ce qui entraîne certains choix dans la méthodologie d'enquête. Dans cette optique, j'ai opté pour une démarche d'allure "compréhensive"⁵⁹, visant à prendre en compte, le plus possible et par diverses techniques de recueils de données empiriques, l'expérience vécue des acteurs que j'ai rencontrés, et visant à rendre compte de leur activité pratique.

⁵⁸ J'emploie d'abord ce terme dans un sens très général, puisqu'il existe plusieurs formes d'analyse qualitative – plutôt ethnographique, phénoménologique, ethnométhodologique, herméneutique, heuristique, ou encore de "théorisation ancrée" (*grounded theory*).

⁵⁹ Dans le sens où l'on peut opposer au "paradigme" positiviste, en *sciences sociales* – c'est-à-dire lorsque l'on cherche à objectiver l'action des agents dans des institutions –, un "paradigme" interprétatif, ou compréhensif – comme l'ont établi les travaux de Max Weber visant une compréhension explicative de l'action sociale qui ne néglige pas les phénomènes de subjectivité. Un paradigme, selon Kuhn, est constitué par le regroupement d'un ensemble partagé, pendant une période, de croyances, de valeurs, de convictions philosophiques scientifiques donnant lieu à des pratiques spécifiques (Kuhn, 1972).

En cela, on s'éloigne de la rupture épistémologique selon laquelle les pensées ordinaires sont séparées de la science : pour Durkheim, les gens ne connaissent pas la signification de leurs actes et le travail du sociologue est de mettre à jour la logique sociale qui les détermine. Au contraire, l'ethnométhodologie s'intéresse aux activités de pensée et d'action courantes sans préjuger de leur signification. Si les membres d'une collectivité agissent de façon délibérée et concertée, il s'agit de réhabiliter le discours profane et les pratiques réflexives ordinaires. D'autre part, il n'y a pas de faits méritant plus d'attention que d'autres. Il s'agit d'observer les pratiques ordinaires des gens ordinaires, en suspendant tout jugement à leur sujet.

Mon choix méthodologique contient évidemment le problème de ses critères de scientificité. Or, si l'on suit Bourdieu (1980, pp. 113-120), la réalité sociale est structurée selon des « champs » traversés par des enjeux – et « dans tout champ on trouvera une lutte » (*ibid.*, p. 113) –, qui sont des espaces de *positions* où chacun cherche son avantage, à condition de posséder des capitaux spécifiques à ce champ. Ainsi « les nouveaux entrants doivent payer un droit d'entrée » (*ibid.*, p. 115), et cette lutte pour le pouvoir et l'autorité oppose des « stratégies de conservation » et des « stratégies de subversion » (*ibid.*, p. 115). Je vais exposer mon analyse du problème des choix méthodologiques en fonction de la quête de légitimité scientifique, c'est-à-dire du problème de la légitimation de l'approche qualitative dans le champ de la recherche en éducation⁶⁰.

Toute méthodologie de recherche peut être discutée, mais en sciences de l'éducation cette question est d'autant plus délicate qu'elle implique plusieurs « disciplines contributives » telles la psychologie, la philosophie, la sociologie ou l'histoire – avec leurs propres débats internes en matière de méthodologie. En outre, les situations éducatives sont d'une assez grande complexité, et du point de vue universitaire l'enjeu épistémologique peut être à la fois de « sortir de l'illusion pédagogique » tout en essayant d'échapper notamment « au déterminisme sociologique » (Boumard, 2007, p. 690). Ce problème interroge les liens entre position épistémologique, organisation méthodologique, et outillage théorique, car

⁶⁰ À cet effet fut créée le 29 mai 1985 l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ) : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/>

« sans langage relié à des concepts, la recherche ne peut pas élaborer d'objets scientifiques (...). Une conceptualisation faible, superficielle et peu étayée est un handicap majeur qui affaiblit considérablement le potentiel méthodologique » (Vernhulle & Lenoir, 2005, p. 213).

Je vais essayer de montrer comment j'ai opéré l'articulation des cadres⁶¹, si je puis dire. Paillé en caractérise ainsi le processus :

« L'analyse qualitative est une activité fascinante. À l'entrée, une masse imposante de données brutes – notes de terrain, transcriptions d'entrevues, documents divers – ; à la sortie, une description et une analyse minutieuse d'un phénomène savamment questionné. Entre les deux, une activité longue et patiente d'interprétation passant par une série de procédés précis, une suite de réflexions, de remises en question, de découvertes et de constructions... » (Paillé, 1994, p. 147).

J'ai donc élu une méthodologie qui se caractérise par l'importance accordée à la présence *in situ* sur un temps long. Cette méthode d'allure ethnographique, je vais tenter d'en décrire les traits saillants.

La méthode ethnographique confère au chercheur une posture particulière sur le terrain dans lequel s'ancre sa démarche. Expression devenue courante dans les publications contemporaines, le "travail de terrain" rassemble plusieurs techniques et certains principes, comme celui de *l'observation participante* dont font usage les chercheurs, et que je vais tenter de clarifier.

§3. *Observation participante : un préalable au travail de terrain*

« *Le travail de terrain semble parfois, dans l'opinion commune des chercheurs en sciences sociales, se confondre avec l'étude de cas, l'enquête ethnographique ou l'observation participante* » (Cefaï, 2003, p. 499).

Face à l'insatisfaction croissante de méthodes qualifiées par Cefaï (2003) « d'anthropologie de cabinet », une méthodologie rigoureuse fondée sur le recueil exigeant de matériau empirique est progressivement apparue en sciences humaines et sociales.

L'observation directe est censée permettre de relever les *comportements effectifs* des individus agissant dans un cadre institutionnel, et la façon dont les personnes agissent dans un cadre formel et administratif.

Mais la présence sur les lieux doit permettre au chercheur de saisir toutes les pratiques qui ne sont pas inscrites dans les règles institutionnelles, en décelant la signification que les agents donnent aux actes qu'ils effectuent.

⁶¹ Épistémologique, méthodologique, théorique.

Pour y parvenir, le chercheur doit être très précis dans le recueil des propos exacts tenus par les agents, dans le contexte précis où ils s'expriment. Cela doit lui donner accès aux catégories de pensée des agents.

C'est notamment à partir de l'expérience de Malinowski que la recherche *in situ* s'est développée pour devenir une méthode classique d'investigation en anthropologie. Elle répond à la volonté d'être au plus près de l'objet en construction et repose sur un principe essentiel, celui de *l'observation participante*. Comme le rappelle Daniel Cefaï, le concept d'*observation participante* s'est déployé dans une historicité controversée, mais s'est imposé en tant que concept en sociologie lors de la vogue de l'École de Chicago, insufflant une véritable bifurcation méthodologique (Cefaï, 2003). Voici la définition qu'il propose :

« L'observation, la participation et parfois l'observation participante, sont presque toujours citées comme la source spécifique d'un apprentissage des contextes d'expérience et d'activité des enquêtés et comme un critère de démarcation du travail de terrain par rapport à d'autres méthodes » (*ibid.*, p. 500).

De manière générale, mener une enquête de type empirique implique pour le chercheur de recourir à un certain nombre de moyens qu'il s'agit de définir dans leur pratique et leur limite. Parmi les outils et techniques d'investigation habituels, nous pouvons citer les entretiens, le questionnaire, la mesure statistique, l'analyse documentaire de traces écrites ou iconographiques, l'utilisation de fonds d'archives, etc. Nous y reviendrons.

L'observation directe et l'observation participante « sont deux des modalités de l'investigation » (Cefaï, 2003, p. 500), ou comme le précise Martineau (2005, p. 6) l'observation renvoie à un « outil de cueillette » permettant à l'ethnographe de se rendre « témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes ». Concernant la construction de ce concept, Cefaï rappelle la création de la fameuse expression d'*observation participante* par Lindeman dans les années 1920 qui « entendait pas là l'incorporation d'un enquêteur à un groupe, si possible sans en perturber les activités ordinaires » (*ibid.*, p. 501). Mais c'est à la fin des années 1960 que, dans l'enquête "de terrain", « l'observation directe et l'observation participante ont définitivement acquis le droit de citer » (*ibid.*, p. 505). L'observation participante représente une nouveauté essentielle dans

les pratiques d'enquête. Ce principe intégrant le chercheur au cœur de sa propre démarche donne l'occasion de saisir la relation spécifique qu'il peut entretenir avec le terrain.

§4. Une relation particulière « au terrain »

Avant que des relations au terrain ne se nouent, la première difficulté est de trouver un ou des terrains d'enquête, terrain(s) à même de conduire le chercheur vers ce qu'il recherche et dont il ignore encore tout.

Pouvoir explorer un terrain d'enquête, "son" terrain d'enquête, est une condition nécessaire à la recherche, parfois délicate dans sa réalisation et qui ne garantit pas la réussite de l'étude. Ainsi, Laplantine déclare (1996, p. 16) :

« De même qu'avoir effectué vous-même une cure analytique ne garantit pas que vous puissiez devenir un jour psychanalyste, de même des séjours prolongés passés au contact d'une société que vous cherchez à comprendre ne fera pas de vous, *ipso facto*, un ethnologue mais c'est une condition nécessaire ».

Trouver et investiguer le terrain de son enquête ne se décide pas subitement. Il s'agit de planifier et de "préparer le terrain". L'entrée sur le lieu de l'enquête peut, selon Martineau, se diviser schématiquement en trois étapes « la préparation ; l'entrée proprement dite ; l'immersion » (2005, p. 9). La préparation est une période où le chercheur manifeste une ouverture d'esprit quant à son objet de recherche, il se questionne et se documente dans le but d'aiguiller sa prise d'informations. L'entrée sur le terrain est avant tout synonyme de rencontre avec des agents, des sujets. Ce moment, crucial, requiert pour l'ethnographe de rester « ouvert, curieux, alerte, capable d'adaptation, rapide et respectueux des personnes » (Martineau, 2005, p. 10). C'est la question de l'attitude éthique au cours de la recherche qualitative. Enfin l'immersion, étape durant laquelle l'ethnographe collecte ses données, est

« généralement la plus longue et l'aboutissement des efforts déployés durant les deux étapes précédentes. Cette immersion "dans l'objet" sera d'autant plus fructueuse que le chercheur adhèrera au "postulat du sens caché" à savoir que la réalité est toujours plus complexe que ce qu'on peut voir de prime abord et que le sens d'un objet se révèle petit à petit au travers d'un processus d'analyse intensif » (*id.*).

De nombreux obstacles peuvent éloigner l'ethnographe de son terrain. Il y a la distance géographique, les obstacles institutionnels, la question des

contraintes horaires et d'emploi du temps, etc. Mais l'ethnologue qui a la volonté d'explorer un terrain d'enquête doit y être présent le plus possible. La seule voie d'accès au mode de connaissance poursuivi par le chercheur est d'être allé régulièrement séjourner sur place. C'est au prix de cette disposition de l'ethnologue à se rendre souvent sur le terrain d'enquête que la recherche peut s'élaborer. Le chercheur a besoin d'être accueilli pour rencontrer l'altérité sur un lieu où les investissements et investigations seront pour les "autochtones"⁶² et pour le chercheur différents. C'est déjà au prix de ces circonstances que la rencontre peut s'opérer, que l'étude peut s'amorcer.

En dépit de tout ce qu'il est possible d'organiser en amont, il n'existe pas de règles générales permettant de prédire ce qui est du ressort de l'expérience. Tous les cas de figure sont possibles et imaginables. Les oscillations entre les contextes et les buts d'investigation, entre les trajectoires et les personnalités des chercheurs et des enquêtés sont d'une multiplicité incommensurable. C'est pourquoi la démarche ethnographique se dispense de tout « préalable théorique, de toute grille de lecture *a priori* dans l'étude de terrain » (Woods, 1990, p. 7).

L'enjeu pour le chercheur est de s'impliquer dans une démarche de sincérité, en premier lieu par rapport à lui-même et aux sensations de la rencontre. En cela, on peut déjà considérer que l'enquête de terrain comporte une importante dimension éthique. Sortir de soi-même, de son cadre et de sa posture institutionnelle pour être plus présent au terrain semble, d'après Cefaï (2006), une qualité essentielle difficilement accessible par une autre voie que par un travail sur soi.

§5. Le regard du chercheur : voir contre l'habitude

Il y a plusieurs façons de regarder. On peut d'ailleurs regarder sans voir. Ou disposer, en tant qu'expert, du "coup d'œil", le regard est alors fulgurant. Pour le travail ethnographique, le regard s'inscrit dans la temporalité de l'observation rigoureuse, « par imprégnation lente et continue » comme dit Laplantine (1996, p. 13), du collectif dans lequel séjourne le chercheur.

Il est un biais en ethnographie de s'attacher, en tant que chercheur, à ce qui nous est le plus familier.

⁶² Par commodité, il m'arrivera d'utiliser ce terme anthropologique qui peut paraître surprenant pour désigner les membres de la collectivité que j'étudie.

Voir, dans la vie “ordinaire“, c’est suspendre son attention à ce que l’on connaît, ce que l’on est habitué à voir. Par anticipation, nous sommes dans l’attente de trouver du familier, ce à quoi nous nous attendons dans une situation donnée. Ainsi, naît une appréhension, voire un déni de voir, lorsque la situation ne s’apparente pas à ce que nous connaissons ou à nos attentes. La démarche ethnographique opère un renversement postural de la considération de ce que l’on a vu. Laplantine explique qu’il s’agit de s’étonner

« de ce qui nous est le plus familier (ce que nous vivons quotidiennement dans la société dans laquelle nous sommes nés) et à rendre plus familier ce qui nous paraissait originellement étrange et étranger (les comportements, les croyances, les coutumes des sociétés qui ne sont pas les nôtres, mais dans lesquelles nous aurions pu naître) est l’expérience même de l’ethnographie ou, comme l’on dit encore, du terrain » (*ibid.* p. 15).

Une telle capacité d’étonnement représente, selon lui, la spécificité même de l’expérience ethnographique sur le terrain. Il s’agit pour le chercheur d’apprendre à voir et à regarder l’inhabituel, ce qui lui est le plus étranger, et cette aptitude suppose un apprentissage commençant par l’observation de soi-même observant. Mais cette observation réflexive, précise Laplantine (1996, p. 18), doit permettre à l’ethnographe de “lâcher“ et de « redonner aussi toute sa place à une attitude de dérive (évidemment provisoire) de disponibilité et d’attention flottante » qui consiste surtout à « être inattentif, à se laisser approcher par l’inattendu et l’imprévu », voire ce qui peut lui sembler étrange.

Étymol. et Hist. 1. Ca 1050 *estrange* « étranger » (*Alexis, éd. Chr. Storey, 608*) ; **2.** ca 1165 « hors du commun, extraordinaire » (*B. DE STE-MAURE, Troie, éd. Constans, 12445*) ; 1668 par affaiblissement de sens « bizarre, singulier (ici d’une personne) » (*MOLIERE, L’avare, IV, 4*). Du lat. *class. extraneus* « du dehors, extérieur ; qui n’est pas de la famille, du pays, étranger » (*In : CNRTL*).

§6. « L’estrangement » : pour une étrange étrangeté ?

« Tolstoï voit les conventions et les institutions humaines avec les yeux d’un cheval ou d’un enfant : phénomènes étranges et opaques, vidés des significations qui leur sont généralement attachées par imprégnation lente et continue » (*Ginzburg, 2001, p. 21*).

En 1919, Freud publiait un essai, *Das Unheimliche*, que sa disciple Marie Bonaparte traduisit en français par « inquiétante étrangeté ». Le radical du

mot, *Heim*, désigne l'idée de familiarité et de maison, de foyer. *Heimlich* signifie l'idée d'agir en secret, et *Heimliche* est le nom signifiant le secret. Dans ce terme, le préfixe *Un* désigne une idée de contraire, comme pour *Ruhe* qui signifie la tranquillité, la paix, et *Unruhe* qui signifie l'inquiétude. Ici, le concept freudien *Unheimliche* vise l'idée contradictoire d'une "familiarité non familière". C'est sans doute pourquoi ce terme est traduit diversement par les psychanalystes : *inquiétante familiarité*, *étrange familier*, *étrange étrangeté*, *extimité*, etc... Dans le contexte freudien, l'étrangeté est subie (sous la forme *retour du refoulé chargé d'angoisse*). Mais Ginzburg invente un terme analogue, *straniamento*, que Pierre-Antoine Fabre a traduit en français par « *estrangement* », et dont Sandro Landi considère qu'il évoque

« le sentiment de malaise qu'éprouve Geppetto confronté au regard du pantin dont il revendique la paternité. Ce regard, à la fois proche et distant, qui produit un effet de trouble et de dépaysement, est proprement un regard "estrangement" » (Landi, 2013, p. 9).

Il s'agit pour Ginzburg d'observer en s'attachant aux détails⁶³, et en considérant l'ensemble de ce que l'on voit comme nous étant étranger :

« voir les conventions et les institutions humaines avec les yeux d'un cheval ou d'un enfant, phénomènes étranges ou opaques, vidés des significations qui leur sont généralement attachées. (...) pour voir les choses, il nous faut avant tout les regarder comme si elles étaient parfaitement dénuées de sens, comme des devinettes » (Ginzburg, 2001, p. 26)

Cet historien de la "microhistoire" nous donne accès à la nécessité d'une fabrication de l'intrigue, dont nous sommes les auteurs, au détour d'une méthode d'étude de cas qui se veut ascendante. L'historiographie marque alors l'écart entre l'historien et son objet, et cette mise à distance conduit à « comprendre moins, être ingénu, rester stupéfait, [sont des] réactions qui peuvent nous aider à voir davantage, à saisir une réalité profonde, plus naturelle » (Ginzburg, 2001, p. 26). À ce propos, Patrick Boucheron écrit :

« l'histoire, telle que Ginzburg l'écrit, est toujours déroutante. Se jouant des périodes et des frontières académiques, elle mène vers des issues imprévues – obligeant sans cesse l'historien à fouiller les rayons d'une nouvelle bibliothèque, où il peut jouir, momentanément, de cette "euphorie de l'ignorance" que seuls viennent calmer les

⁶³ Et comme le précise Go (2007, p. 60), la modestie ethnographique a pour mission scientifique de nous permettre d'approcher au plus près de l'*ordinaire* d'une institution éducative.

charmes plus subtils de la science »⁶⁴.

Du point de vue ethnographique, l'intérêt de travailler avec la pensée de Ginzburg est d'offrir un antidote à nos convictions acquises :

« l'étrangement me semble susceptible de constituer un antidote efficace à un risque qui nous guette tous : celui de tenir la réalité (nous compris) pour sûre. Les implications antipositivistes d'une telle observation sont évidentes » (Ginzburg, 2001, p. 36).

Cette remarque épistémologique est d'une portée considérable, et vise à approcher au plus près l'*ordinaire* d'une institution éducative en pratiquant une ethnographie pauvre (Go, 2007), c'est-à-dire allégée de tout système explicatif ou interprétatif préalable. Nous pourrions en discuter au terme de cet itinéraire méthodologique.

§7. *Épreuve in vitro, épreuve in vivo*

« *Il n'y a rien de comparable entre l'enseignement des méthodes d'enquête quantitatives, où tout un chacun peut prendre appui sur des algorithmes, des opérations et des procédures standardisés, et celui de l'enquête de terrain, qui requiert des facultés affectives, perceptives, pratiques et morales, incarnées dans le bâti corporel du chercheur* » (Cefaï, 2006, p. 33).

L'ethnographe est celui dont l'expérience concrète peut être considérée comme totale au sens de Mauss. Outre les facultés d'analyse mobilisées lors des expérimentations, c'est le corps entier qui est sollicité.

L'odorat, la vue, l'ouïe, le goût, le toucher donnent les moyens au chercheur de faire lui-même une rencontre complète avec la culture qu'il étudie. Il s'agit de s'attarder sur ses sensations, de les analyser avec précision. Si l'on peut définir la vision comme la « perception par l'œil de la lumière, des couleurs, des formes constituant l'ensemble des mécanismes physiologiques par lesquels les radiations lumineuses reçues par l'œil déterminent les impressions sensorielles de nature variée » (in : CNRTL), un « regard » qui consisterait en une activité de raisonnement et de conceptualisation ne saurait satisfaire à la recherche de signification inhérente à l'activité de l'ethnographe. Ce qui pose notamment le problème de ce que l'on nomme communément la « représentation d'une chose », comme le fait de

⁶⁴ http://www.lemonde.fr/livres/article/2010/10/28/le-fil-et-les-traces-vrai-faux-fictif-et-mythes-emblemes-traces-morphologie-et-histoire-de-carlo-ginzburg_1432237_3260.html

se re-présenter ceci et cela, d'avoir la re-présentation *mentale* d'un objet comme image re-nouvelée de celui-ci. Laplantine entend par représentation (1996, p. 21) :

« une rationalisation, d'ailleurs historiquement extrêmement tardive du regard, qui consiste chez les Occidentaux, et seulement chez les Occidentaux, à valoriser la conception et l'abstraction au détriment de la sensation, la raison (ou du moins une certaine conception de la raison) au détriment de la vision. Il n'empêche qu'à une époque où tout est qualifié de "représentations" – surtout dans les sciences sociales – nous parlons encore de "visions du monde" ».

Laplantine juge donc dommageable pour l'enquête scientifique le fait que l'exercice des sens et l'usage du corps aient, dans notre culture occidentale, laissé place à la culture de l'intellect. Ainsi l'ethnographie est-elle avant tout l'expérimentation psycho-sensorielle d'une immersion totale dans un milieu. Elle ne doit cependant pas se borner à un moment labile, suscitant, dans l'après-coup, le commentaire de quelques traces mnésiques.

Comme le précise Laplantine (1996, p. 22) : « L'ethnographe est celui qui doit être capable de vivre en lui la tendance principale de la culture qu'il étudie » et « doit l'intérioriser dans les manifestations que les individus eux-mêmes attribuent à leurs comportements ».

Fraction 2 : observer

§8. Un observateur impliqué

Peut-on voir sans être vu ? Que voit-on lorsque l'on voit l'autre nous voir, et l'autre, que voit-il ? Si l'on voit, que voit-on que l'autre veut bien nous laisser voir ? Finalement, ne voit-on pas l'autre qui nous voit le voyant ?

S'il est un témoin des actions des agents sur le lieu même de leur activité habituelle, nous comprenons que le chercheur pratiquant l'ethnographie ne peut se placer dans une posture d'un connaisseur objectif observant des objets. D'emblée son étude le ramène à l'état de sujet examinant d'autres sujets dans un contexte où celui qui regarde est également observé. Se faisant le plus discret possible, l'enquêteur est en position d'observation directe libre. En observant le déroulement ordinaire des activités et des actes sans en modifier le cours habituel, il inventorie sur un carnet de terrain les objets du milieu et

l'organisation de l'espace, il recueille tout type de document : c'est l'observation naturelle et le travail de terrain⁶⁵.

Mais l'observation ne peut pas toujours suivre un ordre successif par étapes, et les activités de l'observateur sont souvent contemporaines les unes des autres : entretenir les liens avec les individus étudiés, pratiquer l'observation, recueillir des données. Selon les cas, le rapport des individus à l'observateur peut être très variable, et l'enquêteur devra s'adapter. C'est en effet l'observateur qui doit s'adapter au milieu qu'il étudie. L'observation participante de tradition nord-américaine vise à pénétrer un milieu fermé. Selon ces milieux, les caractéristiques de l'observateur vont lui permettre de s'intégrer plus ou moins (son sexe, son âge, sa culture d'origine, etc.), et garantissent son intérêt pour ce milieu, lui permettant de jouer un rôle ou non : tous les milieux ne sont pas accessibles à n'importe quel observateur⁶⁶. L'observation peut parfois être clandestine, ce qui rend difficile le recueil de données⁶⁷. Il existe deux grandes catégories d'observation : l'observation suivie d'une activité précise sur un temps limité, ou l'observation panoramique en divers lieux et sur un temps plus long.

Dans tous les cas, le recueil de données est rendu difficile par la nécessité de ne pas perturber l'activité du groupe. En outre, l'observateur doit protéger l'anonymat des individus étudiés. Lorsque l'observation se fait à découvert dans une institution, l'observateur qui est accepté en tant que chercheur est soumis aux règles formelles de cette institution. Il passe un contrat d'enquête avec l'organisation, et peut alors recueillir des données sans troubler l'activité des individus. Les informations recueillies par les observations peuvent permettre de préparer l'élaboration d'un questionnaire d'entretien ou peuvent être analysées de manière indépendante.

Ainsi, et une fois encore, les qualités personnelles du chercheur permettront d'établir, sur le terrain d'enquête « la transcendance des rôles et la dissolution des fronts » (Woods, 1990, p. 82). Woods précise que la réussite

⁶⁵ Dans l'approche qualitative par observation directe, des données quantitatives peuvent être recueillies, sans qu'il s'agisse pour autant d'une enquête quantitative.

⁶⁶ J'ai remarqué que le fait de me présenter comme étant moi-même professeure des écoles a facilité mon acceptation comme observatrice dans les classes de l'École Freinet.

⁶⁷ Pour mener des observations dans une école, il faut forcément obtenir l'autorisation de l'Inspecteur de l'Éducation nationale, et les prises de vues sont soumises au Droit à l'image.

de la relation entre enquêtés et enquêteurs dépend de la relation qui va s'établir entre eux, avec la nécessité de la placer à un certain niveau de spontanéité et de décontraction. Ainsi, il déclare :

« Elle [la relation] doit être informelle, pour que les enseignants se sentent suffisamment libres et détendus pour être "eux-mêmes". Ceci, en revanche, accentue fortement l'exigence des qualités personnelles qui ne sont plus guidées ni protégées par les rôles sociaux, et toute la relation doit être scellée par la confiance » (Woods, 1990, p. 82).

Nous retrouvons ici la question du travail sur soi que doit effectuer l'enquêteur. Le jeu des regards ne va pas sans perturber l'intériorité de chacun, où l'un trouble l'autre et l'autre brouille l'un.

§9. Un observateur perturbé

« Si l'ethnologue perturbe une situation donnée, et même crée une situation nouvelle, due à sa présence, il est à son tour éminemment perturbé par cette situation. Ce que vit le chercheur, dans sa relation à ses interlocuteurs (ce qu'il rejette ou ce qu'il sublime, ce qu'il déteste ou ce qu'il chérit), fait partie intégrante de sa recherche » (Laplantine, 1996, pp. 25-26).

Freud en a fait un principe théorique. En rupture totale avec la psychiatrie classique, il a intégré dans l'ossature thérapeutique le psychanalyste et plus spécifiquement l'ensemble de ses affects. Ainsi, dans le même ordre d'idée, l'ethnographie relève d'une science où l'activité-inactive – sur le mode de l'attention flottante de l'analyste en situation – et réflexive du chercheur s'avère prépondérante dans la mesure où ce dernier est à la recherche d'une « situation d'interaction (toujours particulière) » et « la plus consciente possible » (Laplantine, 1996, pp. 25-26). Selon ce même auteur, ce phénomène de perturbation réciproque, où l'ethnologue est troublé par la présence qu'il impose à ce qui le trouble, loin d'être une entrave épistémologique, s'avère le ferment fécond de la production de savoirs. Il explique que :

« L'analyse non seulement des réactions des autres à la présence de ce dernier, mais de ses réactions aux réactions des autres, est l'instrument même susceptible de procurer à notre discipline des avantages scientifiques considérables, pour peu que l'on sache en tirer parti » (*ibid.*, p. 26).

L'expérience totale vécue par l'ethnologue suppose de surmonter certaines difficultés concernant une posture, la (juste) posture à trouver (nous y reviendrons). Ce que l'on peut avancer des capacités d'observations mises

en œuvre dans la démarche ethnographique, est qu'elles ne s'adressent pas simplement au domaine du "manifeste", elles ne s'appliquent pas seulement au domaine de la perception. Elles concernent également le langage.

§10. Un observateur singulier

« *Qu'est-ce que l'originalité ? C'est voir quelque chose qui n'a pas encore de nom, qui ne peut encore être nommé, bien que cela soit sous les yeux de tous. Tels sont les hommes habituellement qu'il leur faut d'abord un nom pour qu'une chose leur soit visible. Les originaux ont été le plus souvent ceux qui ont donné des noms aux choses* » (Nietzsche, 1967, §. 261).

Il est une qualité de l'ethnographe de ne pas chercher à brûler les étapes, fussent-elles parfois déconcertantes. C'est au prix d'une patience inébranlable et d'une capacité à "se perdre", que le chercheur peut aller au bout de son entreprise anthropologique : ce que Woods nomme, comme possibilité d'aboutir, la *décantation*. Décantation des données minutieusement collectées, de façon éparsée et disséminée. Cette action de clarification nécessaire, donnant lieu au dégagement de certains éléments et aux retraits de certains autres, permet selon Woods « l'émergence de "thèmes" ordonnateurs préjudant à la formation de concepts "enracinés" qui s'articulent enfin au sein d'une théorie *sui generis* » (1990, p. 7).

Ce travail de décantation des éléments recueillis de façon rhapsodique doit être élaboré dans un travail d'écriture. C'est alors le temps de la description. L'engagement dans cette phase de travail, requiert pour le chercheur d'opérer la transformation du regard en écriture.

En outre, le travail langagier reflète de façon immanente la confrontation d'un chercheur particulier avec son milieu d'enquête, mise en relation et en mots de ses perceptions, de sa vision, de son matériau empirique, de ce qu'il sait et ce qu'il exprime. Laplantine précise que l'idée d'une autonomie du décrit est un leurre : « la description est description de celui qui décrit et la signification est liée à l'activité de celui qui pose la question du sens » (1996, p. 40). C'est là tout l'enjeu de l'écriture descriptive pour l'ethnographe. La réussite de son action réside non dans le fait de transmettre des informations déjà connues et exprimées, « mais à faire advenir ce qui n'a pas encore été dit, bref à faire surgir de l'inédit » (*ibid.*, p. 37).

§11. L'observation en situation : des pièges à éviter

« *L'erreur naît de la précipitation* »⁶⁸ Goethe (1804).

Mais selon Bourdieu, l'un des pièges de l'approche ethnographique serait d'ignorer les "filtres" à travers lesquels le chercheur observe. Car, comme nous l'avons évoqué précédemment, aucun chercheur n'arrive sur le terrain d'enquête vierge de tout *a priori* sur la question qui motive son travail. Cependant, comme le rappelle Martineau (2005, p. 13) :

« Cela n'est pas en soi un problème dans la mesure où nous sommes conscients de nos filtres et des limites qu'ils posent à notre cueillette de données et à l'interprétation des phénomènes. Ici, la maxime serait "moi, je sais quel est mon bagage de départ" ».

Ce n'est pas l'unique écueil que l'ethnographe doit éviter. Comme nous l'avons vu, l'attention portée aux détails *in situ* caractérise l'observation : le fait de s'ouvrir à l'imprévu et se préoccuper de ce qui peut sembler à première vue insignifiant, étranger ou inconnu. Il s'agit en fait d'éviter le piège « d'une attention trop sélective » (*id.*), de *se focaliser*, pourrait-on dire, sur telle situation ou telle personne. Ce même auteur précise que le chercheur pourrait se remémorer la maxime suivante : « attention, il se passe quelque chose d'important derrière vous » (*id.*).

Autre écueil : le chercheur qui souhaite clore son recueil de données, doit faire preuve de vigilance. Il arrive souvent que l'ethnographe ait l'impression d'avoir pleinement investigué son terrain d'enquête. Il lui semble qu'il a "fait le tour de la question" et que plus rien de réellement nouveau voire d'intéressant ou d'inédit ne lui apparaît. Sur ce point, Martineau explique que le chercheur doit se défier de ce qu'il nomme l'effet « d'accoutumance ». L'auteur remarque que « l'observation en situation demande du temps, beaucoup de temps, car elle tient compte de la complexité du réel » (*id.*).

Le chercheur a tout intérêt à rester ouvert aux nouveaux contacts qui s'offrent à lui. Élargir le champ des rencontres et des personnes susceptibles de faire progresser l'enquête. Sans s'éparpiller, celui-ci doit s'appliquer « à choisir ses informateurs en fonction non seulement de ce qu'ils ont à dire mais

⁶⁸ *La fille naturelle*. (Trad. X. Marmier).

aussi en fonction des “portes” qu’ils permettent d’ouvrir ou de maintenir ouvertes » (*id.*). Enfin, entre deux séjours en immersion parfois épuisants pour le chercheur, Martineau rappelle cette impérieuse nécessité de se couper du terrain pour se ressourcer, pour revenir “à la vie civile” en se ménageant des pauses bénéfiques.

§12. L'obstacle des stéréotypes

Du point de vue étymologique, stéréotype vient de stéréos, “dur, solide” (idée d’espace tridimensionnel) et de tupos, “empreinte”. Ce terme réfère à une « empreinte en relief » obtenue par moulage pour effectuer des impressions rapides et peu onéreuses. Les stéréotypes sont présents dans l’outillage mental du chercheur.

La qualité relativement faible des “stéréotypes” a conduit à utiliser ce terme dans le sens figuré d’opinion préconçue.

Ce concept est développé par Walter Lippmann un journaliste new-yorkais, en 1922 dans le livre *Public Opinion* (inventeur de l’expression « fabrique du consentement » en 1922, et plus tard de « guerre froide » en 1947). Il renvoie à une idée ou une image caricaturale que l’on se fait d’une personne ou d’un groupe, en se basant sur une simplification abusive de traits de caractère réels ou supposés.

Légal et Delouée (2008) expliquent qu’un stéréotype peut s’exprimer par des mots, des images, ou une combinaison des deux. La plupart des stéréotypes servent à affirmer une supériorité face à la personne ou au groupe concernés. Ils servent à étiqueter cette personne ou ce groupe. L’utilisation de stéréotypes peut réduire une question compliquée à une simple répartition fonctionnelle entre ce qui est jugé “bon”, favorable, et ce qui ne le serait pas :

« La fonction des préjugés et des stéréotypes correspond à la réduction du coût psychologique d’une représentation. Pour les tenants de la psychanalyse, les préjugés sont considérés comme des systèmes de défense qui visent surtout à réduire l’angoisse ; pour les anthropologues, ce sont des résidus produits par l’apprentissage social. Pour la psychologie sociale, ce sont des processus mentaux permettant de vivre socialement à moindre coût psychologique ; ils constituent donc un système de régulation sociale, dans la mesure où les schématisations opérées aident les individus à se faire une idée des choses et à réaliser des choix sans trop de risques » (Fischer, 1987, p. 128).

Si les stéréotypes nous aident à organiser notre vision du monde par l’utilisation de raccourcis, « ils nous amènent aussi à faire des erreurs, à nous

former parfois, à tort, une impression à propos des autres » (Légal, Delouée, 2008, p. 107).

En résumé, si pour l'ethnographe, l'intérêt réside dans le fait de « voir comme un cheval » (Ginzburg, 2001), le chercheur doit travailler à se libérer des clichés et stéréotypes, des strates culturelles sédimentées en lui et qui constituent un obstacle à sa capacité d'ouverture à l'inconnu.

Fraction 3 : décrire

§13. Décrire ce n'est pas narrer

De quoi la description ethnographique doit-elle s'efforcer de rendre compte ? Comment y parvenir ? Quelles sont les formes de l'écriture ethnographique ? Pourquoi ne s'apparente-t-elle pas à l'élaboration d'un épisode raconté ?

Dans le domaine de la littérature, la description peut prendre des formes diverses, qu'elle vise l'exhaustivité et le souci du détail, ou au contraire la concision et la sobriété. Dans le premier cas, la description donnera à voir une profusion lexicale accompagnée généralement d'un emploi massif d'adjectifs. Dans le second, la description fonctionnera à l'économie, dans la pertinence laconique de la juste formulation. En général, tandis que la narration fait progresser le lecteur, la description l'arrête. Comme l'exprime en effet Laplantine (1996, p. 34) : « la description s'attarde, procède à des arrêts sur image, concentre l'attention sur un moment donné, sur un lieu précis, sur un épisode décisif ». Elle a pour objectif d'ordonner le réel, de procéder à des rangements, à des classifications.

Mais il s'agit de ne pas confondre description et transcription, car la description ethnographique ne peut se limiter à un simple exercice de décryptage. Elle s'apparente plutôt à « une activité de construction et de traduction au cours de laquelle le chercheur produit plus qu'il ne reproduit » (Laplantine, 1996, p. 39). Ainsi Laplantine parle, dans la construction par le chercheur d'une réalité renouvelée, d'un mode de classement et d'association par *contiguïté*. Cette traduction, originale, ne livrera pas une mise en ordre

rigoureuse et une copie fidèle de la réalité. Les carnets de terrains⁶⁹ fournissent le matériau nécessaire au travail descriptif du chercheur, mais, comme je l'ai précédemment souligné,

« ces derniers ne sont jamais de purs "témoignages", des comptes rendus à l'état brut recueillis à partir d'un observateur imperturbable et anonyme qui aurait réussi à se débarrasser de son affectivité. Ils sont au contraire révélateur d'un choix, de la sélection somme toute limitée de phénomènes appréhendés à partir d'un certain point de vue, mais aussi du hasard des rencontres effectuées sur le terrain, dont le corollaire est l'élimination par méconnaissance d'autres rencontres et par conséquent d'autres perspectives possibles » (*ibid.*, p. 36).

C'est ainsi que l'écriture ethnographique, comme description d'un fait singulier par une personne singulière, donne à voir des caractéristiques qui positionnent l'expérience. Elle fait référence aussi à une temporalité spécifique, comme description différée et description différée.

§14. La description ethnographique comme écriture différée

C'est parce qu'il "voit" que l'ethnographe (d)écrit. Or, sa vision n'est jamais contemporaine du discours sur ce qu'il voit. L'écriture différée mène le chercheur sur la voie de la construction en décalé.

L'écart qui sépare l'expérience *in situ* du chercheur et la mise en mots de cette expérience, est un écart que l'on peut aussi considérer comme temporel. La collecte du matériau empirique s'élabore sur le vif, dans le feu de l'action et au travers d'échanges, de situations parfois inattendues. Ce n'est que dans l'après coup, par un phénomène de *décantation*, que les éléments collectés seront la base d'une construction élaborée par le chercheur à travers l'écriture. Il existe donc bien un décalage entre ce que voit l'ethnographe et ce qu'il écrit :

« Cet écart est le langage ou plutôt l'écriture, laquelle diffère l'immédiateté non seulement de la vision mais de la parole » (Laplantine, 1996, p. 41).

Il s'agit alors pour le chercheur, à travers l'écriture, de porter sur la culture qu'il a observée ce que Levi-Strauss appelle « un regard éloigné » par opposition au regard porté par les autochtones sur leur propre culture. La description ethnographique en différé s'inscrit dans la volonté de l'ethnographe de rendre compte de l'espace appréhendé au temps T lors de

⁶⁹ Voir plus bas mon propos sur les techniques d'enquête.

l'observation. En cela Laplantine souligne que ce n'est pas moins le temps qui est relaté, que l'espace qui est raconté. Il précise :

« L'œil s'attarde, intensifie et amplifie la vision. C'est bien l'espace qui est appréhendé, mais avec patience, à travers la durée de l'observation et, nous y reviendrons, le différé de l'écriture » (Laplantine, 1996, p. 35).

Ainsi, le langage descriptif donne à voir la contiguïté spatiale des éléments recueillis. Il agence, à travers le discours, l'espace perçu.

§15. *Espace et écriture ethnographique*

« *Les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde* » (Ludwig Wittgenstein, 1961, p. 86).

Or, Wittgenstein explique que l'une des raisons d'incompréhension dans le discours réside dans le déficit de connexion grammaticale dans le langage (2004, p. 87). Ce qui anihile la possibilité d'une *vue*, qu'il nomme *synoptique*, dans celui-ci. Wittgenstein souligne la nécessité de trouver ce qu'il nomme des *maillons intermédiaires*, en vue d'accéder à la connaissance par l'activité langagière. Ainsi, une présentation *synoptique* du discours donne à voir une méta-description, ou la possibilité de décrire la description. Cette *vue synoptique* suggère un rapport à l'espace de celui qui la propose. C'est ainsi que l'ethnographe décrit, dans le souci de présenter une *vue synoptique* de ce qu'il étudie – dans le temps mais surtout dans l'espace – et dans l'aquiescement total à la réalité qu'il considère.

Pour Laplantine, dans cette posture où le chercheur dit "oui" à ce qu'il vit, la description est de surface et non en profondeur. Elle se distingue par exemple de la psychanalyse qui requiert la disposition pour l'analyste du passage de l'œil à l'oreille, du déplacement de la vision à l'audition. Dans ce mouvement, le psychanalyste va alors s'attacher à l'invisible, à l'impalpable, dans l'ambition d'explorer l'inconscient, ce qui par définition, échappe à la vue. Il s'agit pour l'analyste, à travers l'écoute patiente et flottante de l'analysant, de sonder le temps, de le remonter grâce aux jeux de langage révélés par les rêves ou les lapsus. La pratique de la cure analytique freudienne comme la psychologie des profondeurs chez Jung sont un mouvement du clair vers l'obscur, de l'espace au temps. Dans ce mouvement Laplantine souligne l'importance et la place laissées au doute car « ce qui

devient alors constitutif de la démarche freudienne, c'est le sujet qui raconte son histoire, un sujet qu'il convient de ne pas croire sur parole » (1996, p. 84). Cet exemple illustre une conception particulière qui se situe dans un rapport spécifique au temps et à l'espace, caractérisée par ce que l'on peut considérer comme une sorte de méfiance. Elle s'oppose à la pratique de l'ethnologue qui développe un rapport à la réalité que l'on peut caractériser comme une confiance. Dans cette forme d'adhésion au moment, le chercheur va développer des aptitudes à un regard naïf. Il doit suspendre son jugement et devenir celui qui décrit à partir de ce qu'il a vu, et ainsi construit l'objet de son étude en se posant la question du sens de ce qu'il observe.

§16. Description ethnographique et élaboration de significations

« La description est un acte qui n'est pas de l'ordre de la reprogrammation mais du sens, chaque fois nouveau, que nous élaborons en présence de ce que nous percevons » (Laplantine, 1996, p. 102).

Laplantine avertit qu'il ne saurait exister de « description pure ». Par là, il signifie que la description appartient à celui qui décrit, qui dans une construction provisoire et progressive va donner forme et vie à l'objet de sa recherche. La description ethnographique situe l'étude dans « une histoire, une mémoire et un patrimoine et est construite à travers un imaginaire » (*ibid.*, p. 108). En somme, c'est dans l'activité descriptive que vont s'élaborer des significations. La création du sens renvoie à l'interprétation de faits par le chercheur à destination d'un lecteur qui n'en sera pas moins, à son tour, interprète et créateur de ses significations en propre. Ainsi, la signification ne saurait pré-exister à l'objet et à la description élaborée par l'ethnologue ni lui être extérieure. En cela, l'ethnologie ne peut être disjointe de l'herméneutique, considérée comme l'activité de proposer une multitude d'interprétations possibles. Laplantine qualifie l'ethnologie de *polygraphie*, donnant à voir les innombrables traductions d'un même fait social.

S'agissant d'observer une activité spécifique en éducation, celle du professeur, l'ethnologie présente alors certains avantages que révèle Woods :

« les ethnographes présentent une vue plus complète que celle que peut avoir tout enseignant en activité. Ils visent à donner des descriptions approfondies de la relation entre tous les éléments caractéristiques du groupe examiné » (1990, p. 152).

Cette vue synoptique particulière au regard de l'ethnographe et à la description ethnographique permet de présenter aux professeurs de nouvelles interprétations sur ce qui leur est "familier", interprétations qu'il s'agit de ne pas confondre avec explications. Pour y parvenir, cela nécessite l'utilisation d'un vocabulaire propre à la description.

Selon Garfinkel, l'ethnométhodologie est une pratique de l'indexicalité, parce qu'il s'agit avant tout de chercher les propriétés des discours entendus par le chercheur : toute activité et toute énonciation sont inscrites dans un contexte qui leur donne un sens. Gestes et paroles prennent un certain sens dans un contexte précis d'action et d'énonciation : l'ethnométhodologie s'efforce d'accéder à ces significations, et l'indexicalité renvoie aux déterminations qui sont attachées à un mot dans une situation particulière. Comprendre le mode d'action des acteurs d'une communauté, c'est-à-dire « l'accomplissement pratique de l'action en commun telle qu'elle se réalise dans son déroulement temporel » (Ogien, 2016, p. 2), c'est comprendre comment eux-mêmes entendent construire le sens de ce qu'ils font, c'est étudier leur *réflexivité*. Partant de là, toutes les actions ordinaires propres à une communauté d'acteurs et que le chercheur identifie peuvent être qualifiées selon leur *typicalité*. En outre, les acteurs sont en mesure, selon Garfinkel, de *rendre compte* de leurs actions de façon intelligible. Il s'agit donc d'observer ce qu'ils font, de se documenter sur la façon dont ils agissent en situation et d'écouter comment ils rendent compte de ce qu'ils font. L'appartenance à une communauté d'acteurs se traduit par la conscience qu'ont ces acteurs d'avoir construit ensemble, par de petits agencements régulièrement produits, les règles qui organisent leur vie collective. En ce sens, on ne peut séparer la question méthodologique de la question épistémologique.

Mais la limite possible dans cette façon de procéder à l'enquête réside dans le positionnement théorique du chercheur. On peut considérer avec Garfinkel que tout membre d'une communauté d'acteurs

« a une vision pertinente du monde dans lequel il vit et des univers d'action dans lesquels il a l'habitude de s'engager ; [...] évalue de façon adéquate la forme et le déroulement que devraient avoir les types d'activité conjointe auxquels il lui arrive régulièrement de participer ; [...] est capable d'ajuster ses conduites aux circonstances de l'action et de donner une description acceptable des raisons pour lesquelles il l'a fait » (*ibid.*, p. 3).

Selon cette approche, il s'agit de décrire « les formes de raisonnement pratique telles qu'elles s'actualisent dans et pour l'accomplissement d'une activité conjointe » (*ibid.*, p. 7). Mais alors rien n'est dit sur les enjeux de pouvoir qui traversent ladite communauté, dont le système de valeurs n'est pas non plus interrogé.

Ou bien l'on considère que l'acteur/agent dispose d'une conscience restreinte des raisons de ses actions, même s'il dispose de ce que Sensevy appelle, concernant l'action du professeur, une certaine « épistémologie pratique » (Sensevy, 2011), c'est-à-dire d'une capacité à produire et expliquer – de son point de vue – ses propres actions. Car l'on est en droit de penser que le degré de “conscience“ d'un agent est assez largement déterminé par le « monde de pensée » (Douglas, 1999) dans lequel il est socialisé, et c'est ce que le chercheur doit s'efforcer d'objectiver.

§17. Explication versus interprétation

Il est une différence entre les sciences sociales dont fait partie l'ethnographie et les sciences dites “dures“, ou “exactes“. Tandis que la rationalité de ces sciences cherche à expliquer, les sciences sociales cherchent à comprendre.

La rationalité scientifique s'appuie sur des règles qui visent à prendre en compte l'empirie, comme celles de l'observation et de la description. On retrouve le même souci au fondement de l'ethnographie. Mais ces disciplines se distinguent dans leur but. On peut dire que celui des sciences de la nature est de rechercher des lois d'ordre général permettant d'expliquer un certain nombre de phénomènes récurrents. Forcément, l'un des traits de scientificité caractérisant ces sciences est celui de la systématisme : « la description des phénomènes trouve sa légitimité quand la majeure partie voire la totalité des faits est expliquée » (Laplantine, 1996, p. 91). Les sciences de la culture, soumises aux mêmes contraintes d'observation et de description, visent cependant, quant à elles, « la rationalité compréhensive ou herméneutique » et montrent que « le rapport au réel est aussi, et surtout un rapport de

signification et d'interprétation » (*ibid.*, p. 92).

Interpréter ou comprendre ne signifie donc pas expliquer. Car aucune loi générale ne peut expliquer tel ou tel autre phénomène social, aucune règle ne s'applique à tel ou tel autre contexte, et aucun précepte ne saurait éclairer tel ou tel autre comportement. Les sciences sociales prennent forme dans un langage exprimant la diversité des phénomènes, la multiplicité des contextes et la variété des comportements. Laplantine considère que, dans le domaine de l'ethnographie

« le comportement le plus infime et en apparence le plus anodin ... se donne tout entier – et se dissimule simultanément – dans la relation qu'il entretient avec les mots, et toute recherche devient alors exploration méthodique des ressources de la langue, et ces ressources sont infinies pour dire la diversité elle aussi infinie de ce que l'on voit, sent, touche, écoute, bref tout ce que l'on rencontre, chaque situation appelant, mieux provoquant, une forme linguistique singulière » (*ibid.*, p. 107).

C'est donc au cours de l'écriture progressive et singulière que les centres d'intérêts se délimitent, traçant les contours, d'abord flous, « des objets et des problématiques de plus en plus précis » selon le processus que Woods (1990) nomme de « focalisation progressive ». C'est au cours de ce travail d'édification que le chercheur-ethnographe interroge sa propre posture, ceci dans une double tension, par rapport à lui-même et par rapport à sa propre production.

§18. Observation et description : objectiver l'objectivation

Qu'est-ce que recueillir des faits objectifs ? Quelle est la part d'implication du chercheur ? Qu'est-ce qui est au fondement de ce que Bourdieu considère comme une prudence épistémique ? Peut-on intégrer l'observateur dans le champ même de l'observation ?

Bien qu'appartenant au même domaine de rationalité, l'ethnographe ne peut se comparer ni à l'historien ni au sociologue. Au contraire du premier, il rencontre des situations concrètes et travaille sur des témoignages immédiatement vivants. Il se démarque du second en ne cherchant pas nécessairement à effacer toute trace de son implication personnelle dans l'objet de son étude. Comme le remarque Laplantine au sujet du sociologue :

« c'est lorsque ce dernier prétend à la neutralité absolue, lorsqu'il croit avoir recueilli des faits "objectifs", lorsqu'il élimine des résultats de sa recherche tout ce qui a contribué à y accéder et qu'il gomme soigneusement les traces de son implication

personnelle dans l'objet de son étude, qu'il risque le plus de s'écarter du type d'objectivité (nécessairement approchée) et du mode de connaissance spécifique de sa discipline : l'appréhension, mieux la construction de ce que Marcel Mauss a appelé le "phénomène social total" qui suppose l'intégration de l'observateur dans le champ même de l'observation » (Laplantine, 1996, p. 22).

Cependant, c'est à cause de son implication complète dans l'étude qu'il mène que l'ethnographe doit pratiquer ce que Bourdieu qualifie de « critique réflexive » lui permettant d'accéder à un degré supérieur de liberté, rendu capable de considérer en lui-même ce qui est susceptible de l'empêcher de voir ou, au contraire, ce qui absorbe sa vue. Cette opération s'apparente à une épreuve de clarification où

« la pratique scientifique se prolonge dans une véritable critique (au sens de Kant) des conditions sociales de possibilité et des limites des formes de pensée que le savant ignorant de ces conditions engage sans le savoir dans sa recherche et qui réalisent à son insu, c'est-à-dire à sa place, les opérations les plus spécifiquement scientifiques, comme la construction de l'objet de la science » (Bourdieu, 2001, p. 176).

Il s'établit une relation entre le sujet de l'objectivation et son étude, relation dont il faut pouvoir garder le contrôle. Par contrôle, Bourdieu entend la possibilité de laisser un espace entre le chercheur et l'objet de sa recherche, espace que l'on peut considérer comme prise de distance critique et réflexive par rapport à sa condition en tant que paramètre intégré et intégrant. Ainsi, le processus d'objectivation de la relation qui unit l'ethnographe et l'objet de sa recherche permet, par effet retour, de comprendre et de contrôler les effets de lui-même sur lui-même, sa propre perception, sa réelle préoccupation dans son activité descriptive.

Bourdieu parle de cette nouvelle forme de réflexivité à investir comme *réflexivité réformatrice* dans le sens où l'exercice ne saurait se limiter à un exercice narcissique du chercheur dans son rapport à lui-même. Ainsi, l'objectivation du sujet de l'objectivation ne doit pas se cantonner au simple questionnement de l'acteur de la recherche par lui-même. Il renvoie, de façon plus large, à une production de connaissance dans le champ⁷⁰ même des sciences sociales. Ainsi, cette entreprise d'objectivation incombe, selon

⁷⁰ Par champ Bourdieu entend « un espace de jeu proposant certains enjeux » (1984, p. 34) qui enferment de l'impensable, c'est-à-dire des choses que l'on ne discute même pas, le plus caché étant ce sur quoi tout le monde est d'accord, ce qui va de soi : « tous les gens qui sont engagés dans un champ ont en commun un certain nombre d'intérêt fondamentaux » (*ibid.*, p. 115). Il y a des propriétés spécifiques à chaque champ, mais il y a des lois générales des champs : « dans tout champ on trouvera une lutte » (*ibid.*, p. 113).

Bourdieu, à l'ensemble des acteurs légitimés dans le champ et requiert pour cela l'utilisation d'un outillage nécessaire et spécifique.

Cette perspective *réformiste* de l'objectivation du sujet de l'objectivation, expliqué par Bourdieu peut :

« en chaque chercheur et, *a fortiori* à l'échelle d'un collectif comme une équipe ou un laboratoire, être au principe d'une sorte de *prudence épistémologique* qui permet d'anticiper les chances probables d'erreur ou, plus largement, les tendances et les tentations inhérentes à un système de dispositions, à une position ou à la relation entre les deux » (2001, p. 179).

Cet esprit scientifique, tel que le développe Bourdieu, offre la possibilité d'accéder à plus de liberté et, pourrait-on dire, à plus d'*intelligence* dans la connaissance elle-même. Il reste cependant la question des conditions de réalisation, préalables nécessaires à l'opération de l'objectivation.

§19. Une pratique d'objectivation outillée

« Pour récapituler, ce qu'il s'agit d'objectiver, ce n'est pas l'expérience vécue du sujet connaissant, mais les conditions sociales de possibilité, donc les effets et les limites, de cette expérience et, entre autres, de l'acte d'objectivation » (Bourdieu, 2001, pp. 182-183).

Bourdieu précise qu'être dans une démarche d'objectivation consiste à objectiver le sujet de l'objectivation en mettant au jour, du point de vue scientifique, « les conditions sociales de possibilité de la construction, c'est-à-dire les conditions sociales de la construction sociologique et du sujet de cette construction » (2001, p. 182). Il entend par là la nécessité de porter sur le sujet de l'objectivation un certain nombre d'interrogations, permettant d'en circonscrire les limites mais également dans l'optique de le replacer lui-même dans une trajectoire, de lui concéder une place dans le champ, et de la clarifier. Ainsi, cette clarification du sujet de l'objectivation se déroule, selon ce même auteur, à trois niveaux d'investigation qu'il convient de préciser.

Le premier niveau consiste d'abord à interroger la position sociale de l'acteur : d'où vient-il ? Quel est son parcours ? Quelles sont ses adhésions sociales, éventuellement religieuses ?

Le second niveau consiste à replacer l'acteur dans sa position institutionnelle, en regard des spécialistes de telle ou telle question dans le champ : quelle est sa place ? De quelle légitimité jouit-il ?

Enfin, le dernier niveau, réside dans l'objectivation de « tout ce qui est lié à l'appartenance à l'univers scolastique, en portant une attention particulière à l'illusion de l'absence d'illusion, du point de vue pur, absolu, “ désintéressé ” » (Bourdieu, 2001, p. 183).

Selon Bourdieu, c'est au prix de cette intention *réformiste*, objectivante, intégrant totalement et sous condition le sujet de l'étude à sa propre recherche, qu'une clarté et une vérité scientifique pourrait être atteinte. Partant de ce principe d'objectivation, il s'agit pour le sujet de s'engager dans un exercice de vérité ni totalement introspectif, ni dénué de liens avec la communauté scientifique à laquelle il appartient.

Quelle qu'en soit la difficulté, se critiquer et exercer son esprit critique deviennent les instruments indispensables de la construction des connaissances dans le domaine des sciences sociales.

Fraction 4 : s'outiller

§20. Le “récit de vie”, conceptions et controverse

Parmi les techniques de l'ethnographe, quelle place donner au récit de vie ? Quelles représentations sous-jacentes y sont attachées ? Que dire du récit et de l'expérience ? Vous avez dit « illusion biographique » ?

Ce que l'on appelle “récit de vie” est évocateur. Il est courant d'y associer la représentation d'une narration, dans une forme exhaustive et complète, de la vie d'un individu racontée à un autre individu. C'est pourquoi, le récit de vie élaboré par une personne renvoie à une construction discursive sous la forme d'une narration, d'une histoire. Cependant, comme l'indique Bertaux, la forme narrative n'est pas exclusive, et dans l'optique de la construction de sens, une narration peut s'agrémenter et s'étoffer de descriptions, voire d'évaluations ou de jugements portés à l'endroit d'événements, de personnes ou de soi-même.

Ainsi, l'idée dominante qui semble liée à la représentation du récit de vie élaborée par le sujet, est la mise en lien, la cohérence, l'établissement de rapports entre les événements (lieux, personnes, situations, etc.) permettant de donner de la cohérence aux propos. C'est pourquoi Bertaux compare le récit de vie à une succession chronologique de ce qu'il nomme des « lignes

de vie » (2010, p. 37). Ainsi, selon ce même auteur, il s'agit de ne pas se méprendre à propos d'une forme entendue du récit de vie qui procéderait d'un *continuum* d'événements relevant d'un enchaînement d'expériences qui seraient sous-tendues par une sorte de logique évidente. Le récit de vie n'est justement pas assimilable à

« une droite ou à une courbe harmonieuse comme semble l'indiquer le terme souvent utilisé de "trajectoire". La plupart des existences sont au contraire ballottées au gré de forces collectives qui réorientent leurs parcours de façon imprévue et généralement incontrôlable » (*ibid.* p. 38).

Cette vision du déroulement linéaire de l'existence est propre à la culture occidentale⁷¹.

Selon Bourdieu, ce phénomène, « ce postulat du sens de la vie racontée » est renforcé par différents mécanismes. Tout d'abord, la posture du sujet à se « faire l'idéologue de sa propre vie » tient à « la complicité naturelle du biographe que tout, à commencer par ses dispositions de professionnel de l'interprétation, porte à accepter cette création artificielle de sens » (1980, p. 69).

Mais la posture du chercheur ne saurait être la cause unique du dogme du sens imposé à la destinée relatée. La tradition littéraire ne cesse de l'affermir. De plus, l'élément déterminant présentant l'expérience de la vie comme totale s'origine dans ce que Bourdieu nomme l'*habitus*, en tant qu'*identité pratique*, c'est-à-dire prônant « l'existence d'un moi irréductible à la rhapsodie des sensations singulières » (1980, p. 70). L'*habitus* nous permet d'évoluer "avec naturel" :

« Agissant comme une seconde nature, l'*habitus* nous fait trouver naturel et allant de soi des traits de la vie sociale que la société a en fait construits puis "naturalisés" pour les légitimer : à ce titre il est un facteur d'illusion » (Chauviré, C., & Fontaine, O., 2003, p. 50).

Ainsi le concept « d'idéologie biographique » développé par Bertaux ou « d'illusion biographique » repris par Bourdieu explicite le fait que « l'individu ne se saisit pas lui-même comme agent social » (Orofiamma, 2002, p. 170). Bourdieu démontre que le sujet est dans l'incapacité de pouvoir rendre compte de sa vie s'il fait l'économie de l'analyse des conditions sociales qui

⁷¹ Le temps, dans les cultures asiatiques, est conçu dans une forme cyclique et dynamique, il n'est pas linéaire.

le déterminent et qui façonnent le récit qu'il élabore de sa propre histoire et de lui-même. Ainsi, comme le souligne Orofiamma :

« Les concepts de Bourdieu nous sont très utiles, ils permettent d'interroger, d'interpréter le positionnement d'un individu dans les espaces sociaux qu'il a traversés, les différentes places occupées ou la constitution des cultures, des *habitus* » (*id.*).

C'est pourquoi l'analyse critique des processus sociaux mis en œuvre dans l'élaboration du récit de vie – lorsqu'il y en a un – doit être maîtrisée par le chercheur. En effet, le risque est d'édifier des "trajectoires" mais comprises comme « série de positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations » (Bourdieu, 1980, p. 71). C'est à ces conditions que le récit de vie revêt tout son intérêt scientifique, permettant d'ouvrir l'enquête sur la dimension du sujet.

§21. *Le récit de vie : récit de pratiques en situation*

« Dans toute œuvre d'imagination, il y a un récit de soi. Dans toute autobiographie, il y a un remaniement imaginaire » (Cyrulnik, 2012, p. 168).

D'après Bertaux, le récit de vie est un vecteur de l'enrichissement de la dimension herméneutique⁷² propre à l'ethnographie. Ainsi, le discours autocentré de l'informateur donne à voir

« une dimension *diachronique* qui permet de saisir les logiques d'action dans leur développement biographique, et les configurations de rapports sociaux dans leur développement historique (reproduction et dynamiques de transformation) » (Bertaux, 2006, p. 13).

De manière réciproque, la situation d'enquête elle-même contribue à aiguiller les récits de vie vers ce que Bertaux nomme « récits de pratiques en situation », c'est-à-dire visant à mieux comprendre et décrire les contextes sociaux où les pratiques « se sont inscrites et qu'elles contribuent à reproduire ou à transformer » (*id.*).

Par opposition à l'approche hypothético-déductive, qui à partir d'hypothèses préalablement établies au regard d'un cadre théorique existant et que l'enquête va permettre de valider ou d'invalider, la démarche

⁷² Je reviendrai plus loin sur ce point précis à propos du problème de l'assertabilité.

ethnographique part d'un objet dont le chercheur ne sait *a priori* pas grand chose :

« ce que le chercheur croit savoir à l'avance s'avère le plus souvent relever de l'ordre des stéréotypes, préjugés et autres représentations collectives chargés de jugement moraux circulant dans le sens commun; et c'est précisément l'une des vertus de ce type d'enquête que de se dégager puis d'apporter dans l'espace public des éléments de connaissance objective et critique fondés sur l'observation concrète » (*ibid.* p. 22).

En outre, il s'agit de pouvoir distinguer le rôle et la fonction opérante des données empiriques dans le contexte où elles se constituent.

Lors de l'observation *in situ* mais également grâce aux récits de vie, l'ethnologue entre dans une démarche compréhensive de phénomènes, l'incitant à l'élaboration d'un modèle de fonctionnement de significations. La qualité d'une recherche ethnographique est à apprécier en fonction de la manière dont le chercheur articule le récit de vie à d'autres sources documentaires et à d'autres expressions de l'observation.

§22. *Le récit de vie, une sonde des profondeurs*

« Raconter nos actes, c'est construire quelque chose de nous-mêmes et de nos choix » (Cifali, 1996, p. 14).

Le récit de vie, au même titre que l'entretien, apporte aux domaines de la connaissance une source d'informations précieuses. Nous comprenons que dans l'approche clinique du récit de vie, il s'agit d'appréhender l'individu comme n'étant pas uniquement un agent social agissant, mais aussi comme un sujet, en mouvement, cherchant dans l'expression narrée de son expérience individuelle, à interpréter ses actions, à élucider des "bouts de vie", à conscientiser des processus singuliers, à donner une cohérence à son existence. Et c'est à cet individu s'observant que le chercheur, en position d'*estrangement*, doit porter toute son attention. L'objet d'investigation est alors tout autre, il porte essentiellement « sur le rapport qu'un sujet entretient à son histoire, à son groupe social et familial » (Orofiamma, 2002 p. 172).

Ainsi, « mieux comprendre comment chacun tente de se construire, de se reconnaître dans des identités, d'évoluer en se dégageant d'entraves, d'inhibitions, de contradictions qui l'entraînent à des conflits et des souffrances » (*id.*) relève d'une approche et d'une démarche qui s'ancre dans le présent. Les histoires de vie donnent à voir une certaine profondeur relative

au vécu des individus :

« elles se mettent à l'écoute des processus et flux vitaux, avec toutes leurs incertitude, vicissitudes, incohérence et ambiguïtés, mais sur une plus large échelle, parce qu'elles touchent aux réalités subjectives, elles puisent dans l'histoire et contextualisent le présent dans le cadre global des destinées individuelles » (Faraday et Plummer, 1979, cité par Woods, p. 88).

Orofiamma distingue le récit de vie du point de vue sociologique de celui du point de vue psychanalytique. Entre ces deux domaines l'histoire de vie n'aborde pas les mêmes aspects entrant en jeu dans le fonctionnement humain. Dans le premier domaine, il est question de mettre au jour le rapport du sujet avec « sa lignée, [...] sa position sociale et institutionnelle qui définissent son rapport au travail, à l'argent, au savoir, à la culture et à l'amour » (Orofiamma, 2002, p. 175). Le psychisme n'est ici mobilisé que dans sa forme consciente, et accessible permettant au sujet de mettre au jour les liens l'unissant aux autres, au monde institutionnel, et à lui-même. La cure analytique est indissociable du récit⁷³ qui l'accompagne. Mais elle relève davantage de l'émergence d'éléments enfouis, plus archaïques. Le changement de position de l'analysant s'opère dans des effets d'après-coup, par la mise en évidence « de désirs, de pulsions, de fantasmes et de la violence des sentiments qui les accompagne » (*ibid.*, p. 176). Ainsi, la fonction narrative semble actionner des leviers différents dans ces deux domaines où elle revêt un caractère épistémologique prépondérant.

Pour Bertaux, l'analyse compréhensive faite par le sociologue ou le psychanalyste des récits de vie varie en fonction de la ligne d'horizon qui les prédisposent, chacun, à faire des interprétations différentes. Ainsi, il rappelle que « les significations d'un texte se situe à la rencontre de deux "horizons", celui du sujet et celui de l'analyste » (Bertaux, 2006, p. 84). Il précise l'intérêt de considérer la sociologie contemporaine, comme étant

« plus consciente du caractère "construit" des contextes sociaux et de la

⁷³ Concernant le récit dans ce que Freud nommait *talking cure*, Rudélic-Frenandez précise : « Capable de réactiver dans le discours (comme dans le rêve) un espace archaïque de la subjectivité (...), le récit est convoqué par la parole et l'interprétation psychanalytiques comme médiateur entre différentes couches psychiques et discursives : l'imaginaire (le fictionnel, le dramatique, le Moi) et son entrecroisement symbolique avec le réel (l'historique, le corporel, le lieu qui autorise le discours dans sa véracité). Le récit apparaît ainsi comme permettant toujours une nouvelle *imago*, une nouvelle représentation dramatique du *moi* » (1998, p. 849).

différentialité⁷⁴ des personnes, [ce qui] amène à concevoir les processus sociaux comme des enchaînements probables d'actions et d'interactions d'*acteurs* placés *en situation* » (*ibid.* p. 90).

Dans une enquête dite quantitative, les données de type statistiques renvoient à la description de phénomènes collectifs exprimant des conduites, des points de vue, ou de croyances des enquêtés. Tandis que, dans une enquête relevant d'une démarche qualitative, les données recueillies ne visent ni à la description statistique, ni à la vérification d'hypothèses. Elles donnent à voir, dans une démarche interprétative, « comment "fonctionne" un monde social ou une situation sociale » (*ibid.*, p. 24). *In fine*, l'ethnographe recherchera l'élaboration d'un modèle reposant sur son matériau empirique et mettant au jour un assemblage d'hypothèses vraisemblables⁷⁵, induisant une interprétation plausible de la réalité sociale observée. Dans ce cas précis, les hypothèses retenues ne sont pas celles ayant été retenues, mais les plus pertinentes.

C'est parce qu'il plonge le chercheur au cœur de l'intrigue, que le récit de vie semble souffrir d'un défaut d'objectivité. Or, selon Bertaux, il s'agit d'être vigilant quant à l'idée de « données objectives ». Il explique que

« même l'observation directe des comportements chère aux interactionnistes ne livre que des données *factuelles* (...), mais c'est seulement si l'on comprend la ou les logiques qui sous-tend (ent) l'interaction observée que l'on peut en saisir les sens subjectifs, le sens intersubjectifs, et s'approcher ainsi de son sens "objectif" (social) » (*ibid.* p. 26).

Cette démarche interprétative pose alors la question de la généralisation des résultats. Dans l'approche quantitative, par l'usage de questionnaires, ce qui confère à l'étude sa validité réside dans le nombre de questionnaires traités mais aussi et surtout dans le choix de l'échantillon. L'approche qualitative, quant à elle, ambitionne de mettre au jour le général à partir de

⁷⁴ Bertaux définit le terme de différentialité comme des personnes qui : « se trouvant placées exactement dans le *même* statut institutionnel, la *même* position peuvent remplir leur rôle, exercer leur activité de *façon différente* parce qu'elles n'ont pas la même structure de personnalité ou, pour reprendre le concept développé par Bourdieu, pas le même *habitus* » (2006, p. 29).

⁷⁵ Selon Bertaux, le chercheur-ethnographe n'est pas là « pour vérifier des hypothèses posées *a priori*, mais pour en construire au moins quelques-unes ; pas seulement ni principalement sous la forme de « relations entre variables », mais sous la forme d'hypothèses sur des configurations de rapports, des mécanismes sociaux, des *processus* récurrents ; sur des jeux sociaux et leurs enjeux ; bref, sur tous types d'éléments permettant d'imaginer et comprendre "comment ça marche" » (2006, p. 32).

configurations particulières. Dans cette démarche, il s'agit alors de travailler les comparaisons ainsi que les récurrences, « les caractéristiques structurelles, [et] les logiques d'action » par le processus que Bertaux nomme « la saturation progressive du modèle ⁷⁶» (*ibid*, p. 34).

§23. *Rendre compte de soi : le récit de soi*

Tout récit de soi correspond à une scène d'interpellation : « je ne commence à me raconter qu'en face d'un "tu" qui me demande de rendre compte de moi » (Butler, 2007, p. 11). Sans ce "tu", aucun récit de sa propre histoire n'est possible.

L'interpellation d'autrui qui est propre à une situation d'enquête ne saurait se limiter à questionner une personne à propos de son inscription normative. Ce qui peut être attendu, c'est plus largement son rapport critique au contexte normatif, et le récit qu'elle peut faire d'elle-même dans le cadre de son activité réflexive :

« certaines pratiques de reconnaissance ou, plus exactement, certaines discontinuités dans la pratique de reconnaissance marquent un lieu de rupture dans l'horizon de normativité et en appellent implicitement à l'institution de nouvelles normes, remettant en question le caractère de donné de l'horizon normatif » (*ibid.*, p. 24).

En effet, cet horizon normatif ne doit pas nous faire rater l'altérité à laquelle nous sommes confrontés dans la rencontre avec autrui :

« la question la plus centrale de la reconnaissance est une question directe et s'adresse à l'autre : "Qui es-tu ?" Cette question présuppose la présence d'un autre devant nous, un autre que nous ne connaissons pas, que nous ne pouvons appréhender pleinement » (*ibid.*, p. 31).

Si nous ne pouvons exister sans interpeler l'autre et sans que l'autre nous interpelle, l'entretien d'enquête sollicitant un récit de soi revêt une valeur épistémologique considérable. Et cette approche a un effet sur la conception que l'on pourra adopter de la bienveillance éducative : la bienveillance ne reposera pas sur une empathie identificatoire, mais au contraire sur une prise

⁷⁶ Bertaux distingue ici la démarche du sociologue de celle de l'ethnologue. Il explique que « contrairement à l'ethnologue, le sociologue porte en lui une interrogation sur un phénomène social s'étendant à toute la société étudiée, à l'ensemble de son territoire. Parce qu'elle est posée en termes généraux, elle tierera contamment sa réflexion vers "un niveau" de théorisation dépassant le cadre nécessairement local des observations. C'est une des raisons, et peut-être la principale, qui fait que le sociologue ne doit pas craindre de s'immerger pour un temps dans les particularités du terrain [...] » (2006, p. 35).

en compte de l'altérité comme irréductiblement singulière.

Cela dit, on ne peut fonder un compte rendu de sa propre vie que sur soi seul, car

« on ne peut pas rendre compte de soi en-dehors des structures de l'interpellation, même si celui qui interpelle reste implicite et sans nom, anonyme et non spécifié. [...] Ce n'est qu'en en étant dépossédé que je peux rendre compte et rends effectivement compte de moi-même » (*ibid.*, pp. 36-37).

Cela signifie que le “je” du récit de soi doit toujours être vu comme un “je” narratif :

« je ne peux pas expliquer exactement pourquoi j'ai émergé de telle façon et mes efforts de reconstruction narrative sont toujours sujets à révision » (*ibid.*, p. 40).

Cela fixe donc la limite à la connaissance que l'on peut espérer avoir de soi-même, et à la fiabilité du récit que l'on tente de faire de soi, sous l'effet d'une interpellation. Cela signifie que la question posée doit rester ouverte, et que l'on n'attend pas de la réponse plus qu'elle ne saurait donner. Il importe en effet de

« comprendre la vie comme ce qui excède tout compte rendu que l'on puisse essayer d'en donner » (*ibid.*, p. 43).

Ces remarques imposent donc à l'enquêteur de réfléchir sur la forme de son interpellation. En sollicitant un récit de soi, l'on admet *a priori* que ce récit ne puisse nous offrir une réelle connaissance de *qui est* cet autrui. Et en même temps, l'on admet que cet autrui réponde à sa façon à cette interrogation et à cette demande de dévoilement de soi. L'interpellation se doit d'accueillir les discontinuités et les éléments fantasmatiques dans la reconstruction narrative, car aucun récit de soi ne peut être adéquat et “maîtrisé”. Il reste définitivement impossible de parler de soi sans erreurs. Et il reste définitivement impossible de connaître autrui sans erreur.

§24. *Les moyens de l'observation : carnet et journal*

« *Les journaux d'ethnographie, les carnets d'observations sur lesquels nous esquissons nos premières descriptions ne sont pas une propédeutique marginale par rapport à l'œuvre scientifique (qui seule mériterait le nom d'anthropologie). Ils sont les seuls moyens d'y parvenir* » (Laplantine, 1996, p. 103).

Du point de vue méthodologique, le chercheur-ethnographe doit pratiquer

des *techniques* et se munir d'un certain nombre d'outils lui permettant d'investiguer le terrain de l'enquête. La première des techniques est donc celle de l'observation : elle ne peut être pratiquée qu'à l'aide de ses outils.

Il y a tout d'abord le carnet de terrain, outil de référence, indispensable à la saisie de faits et à la mémoire de l'étude. Ce carnet peut être utile à plusieurs égards. Le carnet de terrain s'avère l'outil de première nécessité lorsque le chercheur se trouve au cœur de l'étude qu'il mène. C'est dans ce carnet, sur le vif et dans le feu de l'action, que l'ethnographe note, trace, dessine, schématise, griffonne l'ensemble de ses observations, remarques, réflexions, idées, associations d'idées, etc. C'est aussi sur ce support que se consigne « la façon dont les données ont été collectées, les détails de temps, de lieux, etc. » (Woods, 1990, p. 101). Pour Martineau (2005, p. 10) ce support s'apparente à une sorte « d'agenda de terrain », permettant de rappeler les différentes étapes de la recherche.

Sur un second carnet⁷⁷, que l'on peut appeler *carnet de bord*, l'ethnographe élabore, dans l'après-coup, des remarques ayant attrait à son propre vécu, concernant les situations relatées dans le carnet de terrain. C'est dans ce journal – plus intime – que certaines remarques ou réflexions prennent forme et où se trouve, en germe, une vue plus heuristique de l'expérience. Des mises en lien naissent et s'écrivent sur le *carnet de bord*. Pour Martineau, les notes écrites dans le carnet de bord peuvent être de nature plus théorique, permettant déjà d'amorcer une interprétation des manifestations de telle sorte que :

« le processus d'interprétation et de compréhension de l'objet se fasse tout au long de la recherche et non pas seulement à la fin du terrain. Cette interprétation en “cours de route” non seulement permet potentiellement une analyse plus riche mais évite aussi de se retrouver avec une masse de notes descriptives qui pourrait être très intimidante si on ne dispose d'aucune balise interprétative pour les “faire parler” » (Martineau, 2005, p. 10).

En outre, le carnet de bord semble un outil essentiel pour permettre à l'ethnographe de noter ses affects, ses impressions ou ses états d'âme. Selon Martineau, il se révèle même comme « un exutoire » dans la gestion des sentiments, permettant une mise à distance nécessaire à la position intégrée

⁷⁷ Ou bien dans le même carnet séparé en deux parties, pages de gauche et pages de droite, etc.

du chercheur sur son terrain d'enquête.

§25. *L'entretien enregistré : prudences de l'enquêteur*

La panoplie du parfait ethnographe ne saurait se limiter aux supports évoqués ci-dessus. Afin d'être au plus près de la situation et d'en absorber une vue pleine et plus réaliste, le chercheur utilise d'autres instruments.

Notons l'usage de l'enregistreur lors des entretiens⁷⁸. Son utilisation doit cependant rester discrète, ce qui se révèle d'emblée plus facile à réaliser avec un type d'enregistreur que l'on peut plus facilement dissimuler⁷⁹. L'action de l'ethnographe est empreinte d'un souci éthique et d'une certaine déontologie professionnelle, l'utilisation des outils de captation doit se faire toujours dans une démarche de transparence.

Il importe que le chercheur agisse sur le terrain dans une relation de confiance avec les autochtones car, comme l'explique Woods (1990, p. 94) :

« La relation et les conditions de la recherche doivent être telles que la plupart des craintes soient dissipées. On doit expliquer l'usage du magnétophone et rendre clair le droit de propriété des enseignants qui peut aller jusqu'à la possession des enregistrements s'ils le souhaitent ».

La difficulté de l'usage de tels outils réside dans le fait qu'ils engendrent une perturbation qu'il convient, pour le chercheur, d'assumer. C'est cette perturbation dont il faudra, plus tard dans l'analyse, tenir compte. Mais il est relativement fréquent, lors de l'enquête, que des informations essentielles à la recherche soient fournies alors que l'enregistreur est éteint. L'intimité de la discussion revenue, certains obstacles cèdent, libérant un espace propice aux confidences ou aux aveux délicats que le chercheur doit alors saisir par d'autres moyens que ceux de l'usage d'appareils.

Il n'en demeure pas moins que l'utilisation de ces outils participe à la restitution de pensées précises exprimées par les enquêtés. Ce sont des données essentielles sur lesquelles l'ethnographe pourra s'appuyer, dans l'après-coup, avec toute la précision et le degré de véracité que peut offrir l'enregistreur.

Pour autant, le chercheur ne peut se passer d'un support papier, support

⁷⁸ Les entretiens peuvent également être filmés (cf : paragraphe suivant).

⁷⁹ La question des performances du matériel ne peut être négligée ou sous-estimée.

mnésique nécessaire à la retranscription dans l'instant vécu de ses impressions émergeant du flot intense des informations auxquelles il est confronté :

« Ces brouillons laconiques sont suffisants pour éveiller plus tard le souvenir, lorsqu'on pourra enfin se remémorer l'intégralité des données ou des impressions (...) il (le magnétophone) ne peut capter les pensées ou les impressions flottantes » (Woods, 1990, p. 96).

Ainsi, l'usage de ces outils relève d'une pratique exigeante et méticuleuse de la part de l'ethnographe. Lors du recueil des données, il est tenu de se livrer à une discipline de travail constante qui relève non seulement de l'éthique, mais de la rigueur scientifique. Elle constitue le cadre de travail nécessaire et essentiel pour l'interprétation qui suivra du matériau empirique et contribuera à sa légitimité.

§26. L'entretien : outil de recueil de la diversité

« Il ne s'agit pas du tout d'interview, mais de quelque chose qui ressemble plutôt à de l'observation impliquée empreinte d'empathie, où les révélations sont partagées » (Woods, 1990, p. 85).

Selon Kaufman (2007) toute enquête conduit à produire une construction particulière de l'objet scientifique et donc une adaptation spécifique des instruments que l'on peut utiliser. En effet, il existe de multiples façons d'employer l'entretien en sciences humaines et sociales.

On sait qu'il existe trois types d'entretiens :

- l'entretien "directif" où l'ordre et la formulation des questions sont prédéfinis ;
- l'entretien "non-directif" où l'*interviewer* donne une consigne de départ ou pose une question mais intervient très peu par la suite et laisse la parole se dérouler très librement ;
- l'entretien "semi-directif" où l'enquêteur veut favoriser l'expression de son interlocuteur sur un certain nombre de thèmes et s'adapte à son discours en le laissant aborder des points non prévus à l'avance. Il est l'une des techniques qualitatives les plus fréquemment utilisées. Il centre le discours des personnes interrogées sur différents thèmes définis au préalable par l'enquêteur et consignés dans un guide d'entretien. L'entretien révèle souvent l'existence de représentations profondément inscrites dans l'esprit des personnes

interrogées et qui ne peuvent que facilement s'exprimer dans le cadre d'un questionnaire⁸⁰. La méthode d'*analyse lexicale* peut être appliquée à des questions ouvertes traitées de manière approfondie. Cela permet d'identifier les images et les représentations de l'enquêté. L'intérêt de cette méthode est de pouvoir disposer des expressions énoncées par les personnes interrogées qui sont souvent riches en contenu.

Avant l'entretien, il est important d'expliquer à la personne pourquoi et sur quel sujet on veut l'interroger. Il est nécessaire de se définir soi-même, de se présenter de manière à instaurer un climat de confiance.

L'entretien dit "semi-directif" est l'une des techniques qualitatives les plus fréquemment utilisées. Il diffère en cela de l'entretien dit "non directif" qui se déroule librement à partir d'une question. Ce type d'entretien peut permettre de compléter les résultats obtenus par un sondage quantitatif en apportant une richesse et une précision plus grandes dans les informations recueillies. L'entretien révèle souvent l'existence de discours et de représentations profondément inscrits dans l'esprit des personnes interrogées et qui ne peuvent que rarement s'exprimer à travers un questionnaire.

« Le chercheur tentera également la triangulation des données sous toutes les formes possibles et se mettra aux aguets des informateurs-clés » (Woods, 1990, p. 87).

Les entretiens permettent de s'assurer de l'investigation d'une grande (la plus grande possible) diversité des aspects du sujet ce que ne permettront pas ou peu les questionnaires. Mais la technique de l'entretien ne se limite pas à une étape qui serait préalable à une étude quantitative. Dans un usage strictement qualitatif, il s'agit avant tout de découvrir le sens que les agents eux-mêmes donnent à leurs pratiques. En effet, la technique de l'entretien rend possible :

- l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, l'analyse de leur système de valeurs, de leurs repères normatifs, etc... ;
- l'analyse d'un problème précis (ses données, les points de vue en présence, ses enjeux, les systèmes de relations entre les individus etc...) ;
- la reconstitution d'expériences ou d'événements du passé.

⁸⁰ Par exemple, si l'on posait dans une enquête les questions « Qu'aimez-vous le plus/le moins ? », il est probable que ce genre de question ne permettrait pas d'obtenir des informations précises et nombreuses.

Même si un petit nombre de personnes est interrogé, il est possible d'en tirer des conclusions suffisamment solides, en particulier pour tout ce qui peut se rapporter à un inventaire plus ou moins structuré d'attitudes, de représentations, de motivations.

Il y a donc plusieurs avantages de l'utilisation de cette technique :

- la richesse des données recueillies ;
- sa souplesse qui permet de recueillir des témoignages des interlocuteurs en respect de leur langage propre et de leurs catégories mentales ;
- plus facile à mettre en œuvre qu'une enquête par questionnaire pour la compréhension des situations.

Toutefois, la relation d'entretien n'est pas neutre. Les propos de la personne interrogée sont liés à la relation spécifique qui se crée avec l'*interviewer*. Il est donc important d'être attentif à la façon dont l'entretien se déroule, à la façon dont les questions sont posées :

« l'empathie est ici requise et non le jugement de valeur porté sur l'individu qui conduirait à un échantillonnage biaisé » (Woods, 1990, p. 84).

Ce point particulier pose la question de savoir comment l'enquêteur intervient lors des entretiens, quelle est sa posture et de quelle façon se prépare-t-il à ce face à face.

§27. *L'entretien : un mode opératoire pour comprendre*

Comment intervient-on dans le cours de l'entretien ? Comment élaborer le guide d'entretien ? Comment procéder à l'analyse du matériau recueilli ?

Blanchet et Gotman (2014) mettent en avant que l'entretien avait été pensé, par ses fondateurs, comme un outil permettant à l'*interviewer* de s'intéresser surtout à l'intention du discours de la personne interrogée, en n'émettant aucun jugement et faisant preuve d'une écoute bienveillante. Mais dans la mouvance de l'entretien compréhensif, Kaufman précise qu'actuellement

« l'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche donc l'informateur de se livrer. Ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engage que l'autre à son tour pourra s'engager. Pour cela c'est l'exact opposé de la neutralité et de la distance qui convient : la présence, forte bien que discrète, personnalisée » (Kaufman, 2007, p. 53).

Plusieurs manières d'intervenir au cours de l'entretien sont alors envisageable pour l'enquêteur :

- sous forme de consignes, dans un entretien peu directif, comme par exemple : « j'aimerais que vous me disiez ce que représente pour vous la laïcité » ;
- si la recherche est celle d'un discours narratif, il est utile de formuler la consigne de la manière suivante : « j'aimerais savoir comment s'est passée l'orientation scolaire de vos enfants, j'aimerais savoir comment s'est déterminé votre exercice professionnel actuel... » ;
- sous forme de complémentations en reformulant les propos de l'intéressé soit de manière synthétique, soit en avançant une déduction incertaine pour inciter la personne interrogée à préciser ou à développer un point ;
- sous forme d'interprétation, c'est-à-dire d'une intervention focalisée sur la cause du dire de la personne interrogée : « vous dites cela car vous êtes aussi infirmière ». Ce type d'intervention peut être mal perçu car tout locuteur se veut détenteur du sens de ce qu'il dit ;
- sous forme de réitérations en répétant ce qui a été exprimé pour manifester la confirmation d'une écoute attentive et de relancer pour une explicitation complémentaire ;
- sous forme de questions complémentaires.

Dans l'entretien semi-directif, les questions doivent être autant que possible inscrites dans le cadre des complémentations ou des réitérations afin de ne pas rompre la continuité du discours. Cela signifie qu'il convient d'avoir intégré son guide d'entretien et que l'on doit s'adapter au cours de la conversation.

Dans ces conditions, il s'agit d'interroger la manière d'élaborer le guide d'entretien. Il est possible de pointer, dans la construction du guide de l'entretien, plusieurs étapes clés dont voici les principales :

- formuler les objectifs de l'entretien ;
- préparer la façon dont le but de l'enquête et de l'entretien seront présentés, montrer que l'on s'intéresse à ce que pense la personne, à ce qu'elle va exprimer ;
- formuler une consigne initiale qui suscitera un discours narratif ;
- structurer une série de thèmes à explorer au cours de l'entretien ;

- prévoir des consignes de relance pour passer d'un thème à un autre ;
- prévoir la façon dont l'entretien sera clos.

Cependant, il est important de garder à l'esprit, comme le rappelle Kaufman (2007) de la souplesse. Car, l'entretien reste

« un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème » (*ibid.* p. 44-45).

Le guide d'entretien correspond à un système organisé de thèmes que l'*interviewer* doit connaître sans avoir à le formuler sous forme de questions. Il importe de savoir ce qui est recherché, c'est-à-dire de pouvoir revenir à la problématique qui va influencer sur l'analyse des discours, en se posant la question « *Qu'a dit la personne à propos des points qui m'intéressent ?* »

« L'analyse de contenu (...) vise la simplification des contenus : elle a pour fonction de produire un effet d'intelligibilité et comporte une part d'interprétation » (Blanchet et Gotman, 2014, p. 90).

L'analyse permet l'articulation de chaque thème abordé au cours de l'entretien de façon transversale. L'analyse "thématique" est la méthode généralement la plus utilisée pour traiter des entretiens semi-directifs. Elle consiste à isoler des thèmes dans un discours afin de le ramener à des proportions utilisables et de permettre la comparaison avec les autres discours dont on dispose. Ce travail d'analyse permettra *in fine* à l'ethnographe de reconstruire la réalité en proposer sa façon de voir et d'interpréter un discours et des faits. Il est possible que l'ethnographe s'appuie sur la technologie du filmage.

§28. *La technologie du filmage*

« *La vidéo est devenue un véritable outil de cueillette des données. Son principal avantage réside dans le fait de permettre la reprise de l'observation. Une fois filmé, l'événement peut en effet être vu autant de fois qu'on le souhaite, ce qui peut permettre une analyse très fine* » (Martineau, 2005, p. 12).

Actuellement, le chercheur ethnographe peut se munir d'une caméra légère et discrète lui permettant de recueillir des données de façon précise et abondante.

Le filmage est une autre forme d'investigation qualitative très intéressante.

L'image peut restituer une masse d'informations très importante, avec davantage de détails que ce que l'on peut obtenir par une observation ethnographique classique, d'autant que l'image contient la parole précise des enquêtés. Comme le souligne Romuald Ripon (2006)⁸¹, la principale difficulté tient au positionnement de l'observateur, qui doit rendre explicite ses choix méthodologiques pour éviter de perturber l'analyse par un positionnement trop ambigu.

Outre le fait évident que les films recueillis présentent l'avantage d'être visionnés autant de fois que nécessaire, ils offrent la possibilité d'être projetés et discutés en présence des sujets observés. Cette étape, réalisée dans l'après coup de l'action, donne l'occasion au chercheur de collecter les différents commentaires émis au cours d'une discussion collective à propos des données. Cette pratique fait partie des usages dans le domaine des sciences de l'éducation et de la didactique.

Valéro et Nocilaï⁸² explicitent les raisons et les intérêts de produire des films d'études, notamment dans des contextes d'éducation ou de formation. Selon eux, quatre points principaux justifient une telle démarche :

- reconstruire la chronologie d'un événement dans ses dimensions temporelles et spatiales ;
- conserver la nature complexe des interactions ;
- conserver les données de façon pérenne ;
- visualiser les données de manière illimitée ;
- partager des supports et les réutiliser.

⁸¹ Étude menée à la Bibliothèque Nationale de France.

⁸² Les propos de Valéro et Nocilaï ont été recueillis au cours d'un atelier intitulé *constitution et organisation de corpus complexes*. Cet atelier faisait partie de la formation dispensée par l'école thématique IR-Vidéo2 (Instrumentation des Recherches pour l'analyse des données Vidéo de pratiques éducatives) qui s'est déroulée du 5 au 9 octobre 2015 à Brest au centre de Keraudren et à laquelle j'ai participé :

« L'école thématique IR-Vidéo2 a pour ambition de proposer une formation interdisciplinaire de très haut niveau, permettant à des jeunes chercheurs (doctorants, post-doctorants) ou des chercheurs plus confirmés de travailler les questions d'ordres épistémologique, technique, juridique et éthique qui se posent lors du recours aux enregistrements vidéo comme données d'analyse de situations éducatives ou formatives. Elle s'appuie sur plusieurs intervenants reconnus internationalement pour leurs travaux mobilisant de façon centrale les données filmiques, ainsi que sur l'expertise développée au sein la Structure Fédérative de Recherche (SFR) ViSA, portée par l'Université de Bretagne Occidentale et l'École Normale Supérieure de Lyon, en lien avec plusieurs laboratoires disposant de ressources méthodologiques et techniques importantes, dont les UMR ICAR et l'EA CREAD. » <https://visa2015.sciencesconf.org>

Du point de vue juridique et éthique, des démarches sont à entreprendre par le chercheur dans l'optique d'aboutir au consentement éclairé des acteurs et à l'autorisation des participants en s'appuyant sur le "droit à l'image"⁸³. Plusieurs points sous-jacents à ces questions sont notamment à prendre en considération, comme par exemple, le choix du dispositif plus ou moins intrusif dans la classe, les modes d'anonymisation des transcriptions réalisées, les modalités de diffusion des données, les usages des corpus constitués en situation de cours ou de conférence⁸⁴ etc.

§29. *Questions de captation (images et son)*

Du point de vue technique, il est possible pour le chercheur ethnographe d'envisager plusieurs options de captation, dépendant notamment du matériel dont il dispose et de sa connaissance dans le domaine filmique.

L'école thématique IR-Vidéo donne sur ces différents aspects de la recherche de nombreux appuis à la fois théorique, méthodologique et technique.

Tout d'abord, il est possible de faire la distinction entre deux types de captation. Une que l'on peut qualifier de minimale n'utilisant qu'une seule source audio et vidéo (une caméra), ou bien un autre de type maximal regroupant plusieurs sources (audio et vidéo), mais qui suppose un budget élevé d'acquisition du matériel⁸⁵.

Valéro et Nicolai donnent quelques conseils pratiques permettant alors d'obtenir un meilleur rendu des enregistrements, mais aussi facilitant leur exploitation. Ils préconisent :

- d'enregistrer en continu sans faire de coupures ;
- de surveiller l'alimentation des appareils : batteries des caméras et des

⁸³ Je présenterai dans la partie empirique de ma recherche le document que j'ai recueilli à propos du "droit à l'image".

⁸⁴ Le site *Corinte* présente à cet égard de nombreuses informations : <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/>

⁸⁵ Dans ce dernier cas, il s'agira pour le chercheur de prévoir un travail de synchronisation grâce à l'usage de logiciels adaptés, après l'effectuation des enregistrements. Valéro et Nicolai ont proposé l'utilisation de plusieurs logiciels permettant d'exploiter le corpus ou d'élaborer un travail préparatif à l'analyse des données. Nous pouvons citer à titre d'exemple, les logiciels VLC, Quick Time Player, Final Cut Pro, Audacity etc. La synchronisation des diverses sources peuvent représenter un certain coût, du fait de logiciels payants. Jean-Philippe Maitre a proposé lors de l'école thématique IR-Vidéo2, un atelier permettant d'utiliser un logiciel d'analyse de données textuelles appelé TXM.

micros (utiliser éventuellement des batteries neuves ou se mettre sur réseau électrique) ;

- de veiller à enregistrer début et fin de l'événement ;
- d'éviter les gros plans (car avec du matériel récent il est possible à l'aide de logiciels d'extraire des gros plans) ;
- d'englober un maximum de participants dans le champ de la caméra (opter pour une caméra ayant un grand-angle) ;
- de faire un « clap » de début et de fin en cas d'utilisation de dispositifs multi-sources (la clap devant se matérialiser par bruit sec dans le champ de la caméra correspondant à un repère sonore et visuel et facilitant par la suite le travail de postsynchronisation).

En outre, les progrès technologiques de ces dernières années ont permis d'instaurer de nouvelles modalités de captation.

Par exemple, il est possible pour le chercheur de filmer sans être dans la salle et de piloter le filmage à distance.

D'autres études⁸⁶ sont réalisées à l'aide de plusieurs caméras filmant une même action mais sous des angles différents. L'intérêt de cette modalité concerne essentiellement l'exploitation ultérieure que l'on veut faire des films.

À titre d'exemple, le photogramme suivant donne à voir une fillette réalisant un dessin d'abord sur une tablette, puis, dans un second temps, sur une feuille de papier avec ses mains plongées dans de la peinture. Sur un écran central sont visualisées les trois captations. Chacune des photographies ci-dessous donne à voir l'écran permettant de visualiser dans le même temps le dessin que la fillette réalise sur la tablette (tout à fait à gauche sur l'écran), de voir ensuite la fillette en pleine exécution de son dessin (au centre de l'écran), et enfin d'observer la fillette assise à sa table à côté de sa professeure (à droite sur l'écran).

⁸⁶ Carey Jewitt a fait une conférence lors de l'école thématique IR-Vidéo2 intitulée *Semiotic multimodal analysis of video recording*. Elle y présenta plusieurs exemples de ces recherches. Elle présenta notamment une recherche comparative autour de la question des médias utilisés dans les activités de dessin à l'école maternelle (en Angleterre). Le photogramme présenté ici est issu de sa conférence.



Photographie 1 : écran présentant les films réalisés en même temps par les trois caméras



Photographie 2 : la fillette dessine sur la tablette



Photographie 3 : la fillette réalise une peinture avec ses mains

Ce type de captation présente un plus grand nombre d'informations dans un même temps, mais il nécessite l'emploi de méthodes d'investigations spécifiques, mode d'analyse que Jewitt (2016) qualifie de « multimodale »⁸⁷.

⁸⁷ Jewitt (2016, p. 3) insiste sur trois points définissant l'approche multimodale :

- « *Meaning is made with different semiotic resources, each offering distinct potentialities and limitations ;*
- *Meaning making involves the production of multimodal wholes ;*
- *If we want to study meaning, we need to attend to all semiotic resources being used to make a complete whole ».*

Toujours du point de vue technique, il est évidemment souhaitable de pouvoir améliorer la qualité du son lors des captations, notamment dans les classes qui se révèlent, de façon générale, des milieux relativement bruyants et soumis à une pluralité d'interactions. Ainsi, il est possible d'opter pour l'utilisation d'un micro sur perche (ou suspendu au plafond), de micros-cravates qui permettent une meilleure qualité du son enregistré ou l'utilisation de micros plats qui enregistrent le son de façon multidirectionnelle (lors de captations faisant intervenir plusieurs acteurs).

Fraction 5 : analyser

§30. Le film d'étude : des biais à considérer

*Selon Scorsese, la question que pose le cinéma est de savoir ce qui est dans le cadre et ce qui est en dehors*⁸⁸.

Améliorer la qualité de la captation nécessite pour le chercheur-ethnographe d'anticiper la réalité de son terrain d'enquête. Partir en reconnaissance du terrain permet un agencement ultérieur dudit terrain offrant la possibilité d'améliorer la qualité du matériau d'analyse.

Il faudra prendre en compte la qualité du matériel dont on dispose, mais aussi la luminosité des lieux filmés, le niveau sonore, la question de l'espace laissé vacant et permettant au chercheur de se déplacer etc. Sur ces différents points, il est préconisé de faire des schémas du lieu et des endroits de captation avant les premiers enregistrements.

Mais l'une des premières questions à se poser est de savoir si la caméra sera fixe⁸⁹ ou à l'épaule, ce qui définira d'emblée une forme particulière de captation⁹⁰.

⁸⁸ Voir l'entretien donné par Scorsese à la Cinémathèque de Paris en 2015 :

http://www.allocine.fr/article/fichearticle_gen_carticle=18646725.html

⁸⁹ Les "trépieds de table" (*gorilla pod*) sont une possibilité à envisager, offrant un encombrement moindre dans les salles de classe souvent exigües.

⁹⁰ Les captations présentées dans ce travail ont été réalisées à l'aide du camescope du chercheur, les budgets restreints n'offrant pas la possibilité de disposer de davantage de matériel.



Captation d'un de mes films d'étude, classe "des moyens"

Tableau synoptique – Films d'étude
Recueil de données à l'École Freinet (Vence) de septembre 2015 à mai 2018

<i>Recueil de données I – septembre 2015</i>				
Film n°	Titre	Date	classe	durée
1	Accueil du matin	08/09/15	moyens	24'47
2	Accueil du matin	10/09/15	moyens	23'31
3	Accueil du matin	11/09/15	moyens	17'24
4	Imprimerie : composition	09/09/15	petits	36'54
5	Imprimerie : encres	10/09/15	petits	06'15
6	Imprimerie : décomposition	10/09/15	petits	16'26
7	Texte au tableau de Chiara épisode 1	08/09/15	Moyens / CP	31'49
8	Texte au tableau de Chiara épisode 2	10/09/15	Moyens / CP	15'54
9	Texte au tableau de Chiara épisode 3	10/09/15	Moyens / CP	16'51
10	Lecture du texte de Chiara épisode 4	11/09/15	Moyens / CP	03'52
11	Formation Brigitte-Aurélia Plan de travail-texte libre	11/09/15	moyens	46'23
12	L'écriture de son texte libre par Emiliano	08/09/15	Moyens / CP	47'27
13	Formation Brigitte-Aurélia Plan de travail-travail individuel	11/09/15	moyens	20'15
14	Formation Brigitte-Aurélia Texte au tableau épisode 1	11/09/15	Moyens / CE1	42'22

15	Formation Brigitte-Aurélia Texte au tableau épisode 2	11/09/15	Moyens / CE1	36'54
16	Trouvailles et lecture des textes libres en regroupement	07/09/15	moyens	43'06
17	Lecture des textes libres au coin regroupement	08/09/15	moyens	21'58
18	Formation Brigitte-Élodie Texte au tableau	11/09/15	petits	44'30
19	Formation Brigitte-Élodie Entretien entre Brigitte et Elodie	11/09/15	petits	27'01
20	Formation Carmen-Nicolas Texte libre Nandi	11/09/15	grands	19'20
Recueil de données II – décembre 2015				
21	Plan de travail	09/12/15	grands	6'30
22	Plan de travail et tâtonnement au tableau épisode 1	10/12/15	grands	47'41
23	Plan de travail et tâtonnement au tableau épisode 2	10/12/15	grands	06'32
24	Texte libre de Romane épisode 1	10/12/15	Grands/ CE2	08'53
25	Texte libre de Romane épisode 2	10/12/15	Grands / CE2	30'35
26	Texte libre de Romane épisode 3	10/12/15	Grands / CE2	3'25
27	Texte au tableau de Luna <i>Les grands-pères</i> épisode 1	11/12/15	grands	42'48
28	Texte au tableau de Luna <i>Les grands-pères</i> épisode 2	11/12/15	grands	30'35
29	Plan de travail	09/12/15	moyens	9'11
30	Correction des cahiers et tâtonnement au tableau épisode 1	07/12/15	moyens	49'11
31	Correction des cahiers et tâtonnement au tableau épisode 2	07/12/15	moyens	15'47
32	Texte libre et tâtonnement au tableau	08/12/15	moyens	6'36
33	Texte libre et tâtonnement au tableau épisode 2	08/12/15	moyens	29'45
34	Texte libre et tâtonnement au tableau épisode 3	08/12/15	moyens	25'05
35	Texte au tableau épisode 1	08/12/15	Moyens / CP	46'22
36	Texte au tableau épisode 2	08/12/15	Moyens / CP	08'54
37	Formation Brigitte-Élodie Texte libre	09/12/15	petits	41'28
38	Formation Brigitte-Élodie	09/12/15	petits	2'12

39	Texte au tableau épisode 1	10/12/15	petits	09'54
40	Texte au tableau épisode 2	10/12/15	petits	29'51
41	Texte libre	11/12/15	petits	31'12
42	Lecture des textes	11/12/15	petits	02'27
Recueil de données III – avril 2016				
43	Formation Carmen-Nicolas Correction du travail individuel	29/04/16	grands	04'57
44	Formation Carmen-Nicolas Le collier de Nandi	29/04/16	grands	08'08
45	Formation Carmen-Aurélia Fichier de maths épisode 1	29/04/16	moyens	16'35
46	Formation Carmen-Aurélia Fichier de maths épisode 2	29/04/16	moyens	02'22
47	Formation Brigitte-Élodie Texte au tableau Élodie	29/04/16	petits	36'39
Recueil de données IV – janvier 2017				
48	Correction individuelle	09/01/17	moyens	3'59
49	Formation Brigitte-Aurélia Tâtonnement au tableau CP	09/01/17	moyens	4'31
50	Formation Carmen-Nicolas Correction des textes libres	09/01/17	grands	08'54
51	Entretien entre l'équipe des professeurs et les japonais	09/01/17		34'47
Recueil de données V – mars 2017				
52	Henri Louis Go et les japonais Entretien épisode 1	27/03/17		39'33
53	Henri Louis Go et les japonais Entretien épisode 2	27/03/17		08'17
54	Réunion IFV épisode 1	29/03/17		01'35
55	Réunion IFV épisode 2	29/03/17		00'11
56	Réunion IFV épisode 3	29/03/17		11'49
57	Réunion IFV épisode 4	29/03/17		45'42
58	Réunion IFV épisode 5	29/03/17		23'31
59	Réunion IFV épisode 6	29/03/17		45'40
60	Réunion IFV épisode 7	29/03/17		49'04
61	Réunion IFV épisode 8	29/03/17		28'20
Recueil de données VI – mai 2018				
62	Conférence dans la classe des petits en présence des japonais	24/05/18	Petits / Petite section	29'40

Buob⁹¹ propose une approche anthropologique de l'enregistrement filmique. Selon lui, dans la démarche anthropologique la force de l'image permet de garder contact avec le terrain. Le film nous transporte dans la situation, on s'imprègne d'une atmosphère, d'une ambiance. L'image nous apprend des choses sur l'environnement mais aussi sur soi-même car elle nous donne à voir notre propre regard. Buob précise que l'on peut observer trois types d'usage du film :

- le film d'exposition (film réalisé au terme d'une enquête, il sert de restitution) ;
- le film d'exploration (sert à explorer une situation, pas de restitution sauf pour les pairs ou pour l'enseignement, il s'apparente plutôt à quelque chose de l'ordre de la découverte) ;
- le film post-exploratoire (exploration dans une forme « digeste », créer des objets qui sont dans la lignée du cinéma direct⁹²).

Il ajoute que la réalisation de film ethnographique est soumise à deux lois particulières :

- la loi d'encombrement qui dit que filmer quelque chose c'est filmer autre chose en même temps ;
- la loi d'exclusion qui dit que filmer quelque chose c'est exclure quelque chose.

Ce sont deux dimensions sur lesquelles le chercheur a peu de prise et qu'il doit intégrer à son travail. La vidéo présente surtout la caractéristique de restreindre, à travers elle, la vision du chercheur. Même si elle « peut provoquer un sentiment de toute puissance chez le chercheur, certain alors de ne rien rater », l'usage de la caméra peut s'avérer être aussi un outil inhibiteur « de l'acuité perceptive du chercheur » (Martineau, 2005, p. 12). Il s'agit alors pour le chercheur de prendre conscience qu'il n'obtient qu'un « angle de vue », celui de la caméra qui enregistre les situations vécues.

En outre, l'usage de la vidéo produit des biais que le chercheur doit connaître et assumer. Au même titre que l'enregistreur, la caméra peut influencer

⁹¹ Buob a proposé lors de l'École thématique IR-Vidéo2 (2015) une conférence intitulée *Lutherie, apprentissage, film et anthropologie*. Propos recueillis lors de cette conférence.

⁹² Le cinéma direct ou « cinéma vérité » relève d'une forme de cinéma documentaire, permettant à l'ethnologue, caméra à l'épaule, de filmer en s'immergeant totalement dans la réalité qu'il décrit et avec laquelle il interagit.

le comportement des acteurs, éventuellement les intimider voire les inhiber.

C'est ce que Claudine de France nomme la « profilmie » comme

« manière plus ou moins consciente dont les personnes filmées se mettent en scène, elles-mêmes et leur milieu, pour le cinéaste ou en raison de la présence de la caméra. Fiction inhérente à tout film documentaire, qui revêt des formes plus ou moins aiguës et décelables. Notion empruntée à Etienne Souriau (1953) mais qui, étendue au film documentaire, concerne non seulement les éléments du milieu intentionnellement choisis et disposés par le réalisateur en vue du film, mais aussi toute forme spontanée de comportement ou d'auto-mise en scène suscitée, chez les personnes filmées, par la présence de la caméra » (1982, p. 373).

Enfin, l'utilisation de la vidéo représente une possibilité de pratiquer des enregistrements relevant de la micro-description, de donner à voir des éléments imperceptibles en situation et comme l'indique Sensevy (2013) de se défaire de l'irréversibilité du temps de l'action. Ce point est essentiel pour la recherche didactique.

§31. *Le film d'étude : un analogon de l'action*

« Un tel film (le film de la pratique produit à visée de son étude) possède une puissance de description mince, au sens où, en tant qu'analogon de la pratique, il peut permettre une « description minimale », parmi d'autres, de la pratique. Il permet de répondre d'une certaine manière, très incomplète mais tout à fait consistante, à la question : que font les agents ? » (Sensevy, 2012, p. 170).

Dans le domaine didactique, Sensevy précise que la description de ce que font les acteurs du film est une question complexe. Il précise en quoi, selon lui, le « film d'étude » peut être un support privilégié à l'épistémologie de la « théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) » en tant que médium privilégié donnant à voir les *transactions*⁹³ entre élèves et professeurs. L'action conjointe s'institue en effet comme un « système de transactions », sa focale étant déployée sur la diffusion de savoirs :

« le terme transaction (comme celui de dialogisme) inscrit dans son étymologie ce que l'usage du syntagme action conjointe dit à sa façon : agir dans une transaction,

⁹³ En s'appuyant sur Dewey, Sensevy (2011, pp 81-84) définit la relation didactique comme une relation ternaire où interviennent conjointement « l'instance Professeur » et « l'instance Élève » autour d'un enjeu de Savoir. Il observe deux pôles permettant de caractériser les *transactions* au centre de cet *agir ensemble*. D'abord le pôle « intrasubjectif » qui « caractérise dans le dialogue la reconnaissance mutuelle de professeur et des élèves » et le pôle « intramondain » qui « réfère à la situation au sein de laquelle le jeu didactique prend place ». Il s'agit d'envisager l'analyse des transactions didactiques au sein d'un « système commun » où « le *devenir savoir* sera celui du système tout entier, et de la façon dont il s'exprime dans les transactions ».

transagir, c'est agir à travers (trans) autrui et à travers l'environnement, notre action, pour être comprise, nécessitant d'être vue à travers l'autre »⁹⁴.

Étudier les pratiques professorales *in situ* relève d'une démarche où, dans le rapport à l'empirie, le traitement des données s'institue dans l'analyse de « systèmes de signes, de systèmes sémiotiques, de systèmes d'inscription qui se substituent aux phénomènes que l'on veut étudier » (*id.*). Il s'agit d'observer l'action des acteurs dans leur forme habituelle : la captation filmique s'opère dans ce que Sensevy nomme « l'écologie de l'action » car il réfère directement au « milieu » dans lequel les agents exercent – par rapport à d'autres techniques que j'ai déjà évoquées, tels le questionnaire, l'entretien ou l'expérimentation qui sont des outils permettant l'étude de l'action de façon indirecte et différée. L'intérêt du film d'étude, comme le souligne cet auteur, est qu'il permet de fournir au chercheur une représentation de l'action, ce qu'il appelle « un *analogon* » de celle-ci. Bien entendu, le film ne saurait se substituer à l'action elle-même comme « objet » d'étude, le réel filmé n'étant pas le réel vécu. Mais le film d'étude, dans une forme hybride alliant image et texte, comme nous l'aborderons plus loin, n'en est pas moins, selon Sensevy, « un medium privilégié » pour l'analyse des transactions.

§32. *Le film d'étude : des transactions à l'œuvre*

« Il [le film d'étude] rend conscient d'une globalité, d'une totalité, de la conduite qu'on ne peut retrouver dans aucun résumé possible, ni même dans le récit » (*id.*).

La totalité que donne à voir le film d'étude exprime un état de fait que Sensevy qualifie de « préconceptuel » et « antéprédicatif », qui intègre des éléments décisifs dans l'étude de l'action conjointe entre Professeurs et Élèves⁹⁵. L'un des éléments qui émerge du film d'étude est celui de l'appréhension du temps des transactions, du temps de la construction des savoirs :

⁹⁴ Sensevy, G. (2013). *Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique*. In : *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation* [en ligne]. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2013 (généré le 29 juin 2016). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editionsmsmh/1954>>. ISBN : 9782735116218.

⁹⁵ Je mets une majuscule aux termes Professeurs et Élèves comme le fait Sensevy (2011) : ils représentent des « instances ».

« le film peut être vu comme l'instrument spécifique qui permet de comprendre le déploiement de cette durée. Le film d'étude, par ses manipulations spécifiques, fait appréhender ce qui se joue dans le défilé du temps, et défait l'irréversibilité propre au temps de la pratique » (*id.*).

Sensevy précise que tout l'intérêt du film d'étude réside dans sa double fonction paradigmatique. Celle d'abord du « paradigme du microscope » où l'étude filmique permet d'augmenter les possibilités de la vision. Les images filmiques permettent d'accroître l'acuité visuelle et constitue « un exercice de rééducation du regard et de l'écoute, cette rééducation liant inextricablement désir de voir et techniques de voir » (*id.*). Celle ensuite du « paradigme d'accélérateur de particules » dans la possibilité qu'offre le film d'étude d'un réaménagement du réel.

Dans la globalité que donne à voir le film d'étude, la question du temps n'est pas la seule appelant une analyse fine des actions entre les différentes instances *en jeu*. La prosodie des différents acteurs filmés s'avère être aussi un élément déterminant dans l'analyse du discours. L'enregistrement des voix permet d'appréhender des phénomènes d'accentuation et d'intonation : « il permet de distinguer les mises en relief de tel ou tel élément du discours, mais aussi de caractériser des énoncés selon leurs modalités énonciatives (assertion, interrogation, injonction, exclamation...) » (*id.*). L'expressivité langagière prend tout son sens dans l'expression du professeur et sa « valence perlocutoire ». Mais c'est aussi au travers de l'expression professorale qu'apparaît la *réticence didactique*⁹⁶, lorsque le professeur ne saurait exprimer tout ce qu'il sait afin de ménager l'espace nécessaire, au détour des transactions, aux élaborations de l'élève.

De plus, le film d'étude présente l'avantage de montrer les corps et leur mouvement dans un espace donné. Sensevy rappelle que l'on ne saurait penser l'action conjointe en didactique sans appréhender l'ajustement mutuel que nécessite cette action jointe de l'un à l'autre des acteurs autour d'enjeu de Savoir. C'est donc au travers d'images que le corps parle ou, autrement dit, que les corps se parlent. Le film d'étude offre en cela la possibilité de saisir la création d'agencements proxémiques

« au moyen desquels les agents didactiques (savoir, élève, professeur) agissent ensemble, en consonance (les transactions permettant de faire avancer le savoir dans

⁹⁶ Je reviendrai sur ces notions dans la présentation de mon cadre théorique.

la classe) ou en dissonance (certains éléments s'inscrivant en faux contre d'autres, obérant ainsi le processus didactique » (*id.*).

Enfin, comme nous l'avons précisé au paragraphe précédent, le film d'étude renvoie directement à l'écologie de l'action car il donne à voir l'action didactique dans un environnement. Pour Sensevy, c'est du milieu même de l'action que le professeur tire ses intentions et les fait vivre :

« l'action didactique conjointe, qui suppose cet ajustement produit dans le savoir, peut être conçue, lorsqu'elle passe au prisme du film et de certaines de ses possibilités d'instrumentation, dans cette reconceptualisation des *affordances*⁹⁷ » (*id.*).

L'intérêt de l'étude de films réside dans ses potentialités à dépasser l'obscur de certaines situations qui ne se découvriraient qu'au travers de descriptions linguistiques et ignoreraient tout du milieu de l'action. Ainsi, précise Sensevy, « la description (digitale) a tendance à minorer l'écologie que la dépeinture (analogique) nous offre comme sans choisir » (*id.*).

§33. Description et dépeinture : une hybridation sensible à l'analyse

« Il ne s'agit plus de définir en tant que « primitive » la relation analogique/digitale, mais d'opposer deux modes de dénotation, la description et la dépeinture, en caractérisant la description par le fait qu'elle s'appuie sur des systèmes digitaux, alors que la dépeinture renvoie aux "pictures", au sein de systèmes denses ou analogiques » (*id.*).

L'utilisation de photogrammes issus des captations filmiques revêt la caractéristique de fonctionner comme un instrument. Elle œuvre dans le prolongement des potentialités de l'acuité visuelle du chercheur. Sensevy rappelle que la dépeinture ne saurait fonctionner, dans le sens de catalyseur de l'analyse, sans son adjuvant la description. Ainsi, l'une souligne l'autre, la complète et la rend plus *dense*⁹⁸. Le photogramme accompagné d'une description organisée au moyen de transcriptions donne à voir une forme de « corporéité » de l'action, rendu visible par le processus itératif élaboré entre

⁹⁷ Sensevy emprunte ce concept au psychologue James J. Gibson qui le définit comme l'ensemble des potentialités d'action d'un environnement. Ces possibilités sont de nature objective tout en étant étroitement liées à l'acteur dans ledit environnement. L'affordance est soutenue par l'objet lui-même et apparentée à une propriété de celui-ci.

⁹⁸ Sensevy précise qu'il utilise le terme *densité* dans sa signification mathématique : « les images filmiques sont denses, ce qui signifie qu'elles peuvent donner lieu à un très grand nombre de descriptions, *a priori* infini. Elles sont fondamentalement spécifiques, et regorgent donc de détails concrets, perçus alors non comme des instanciations de variables, mais comme des unités de sens intrinsèques » (*id.*).

description/dépiation :


« on peut certes considérer uniquement le photogramme et identifier la centration commune sur ce que désigne le professeur, mais le feuilletage discursif produit ci-dessus, en donnant un sens à cette attention comme nécessité de l'action conjointe, amène l'analyste à regarder de nouveau, avec une focalisation différente, le photogramme » (*id.*).

De plus les images filmiques offrent deux particularités rendant compte de la réalité. La première se situe dans la mise en lien des images et du plan spatial, la seconde dans l'appréhension « du flux temporel de la pratique, dans un temps isomorphe avec le temps de l'action » (*id.*). Ce type de captations fait naître un rapport de *mimésis* à la réalité, rapport prépondérant et décisif dans l'appréhension et la compréhension qui résulteront de l'analyse.

Voici un exemple⁹⁹ d'images filmiques associées aux transcriptions correspondantes, servant de support à une analyse didactique. On observe différents plans, ici de 1 à 6, suivis de la transcription des paroles du professeur associé au plan correspondant (plan B1) et accompagnée d'une didascalie explicative (figurant en italique dans le second tableau).

Plans B1 à B6					
Le discours vient à renforcer l'impression produite par l'observation : <i>Premier mot</i> (car il s'agit d'une série) <i>écrit sur le cahier</i> (comme le regard l'a déjà signifié). Le professeur va écrire au tableau (collectif) mais il s'agit pour les élèves de lire sur le cahier (individuel).					
<i>Plan-B.1</i>	<i>Plan-B.2</i>	<i>Plan-B.3</i>	<i>Plan-B.4</i>	<i>Plan-B.5</i>	<i>Plan-B.6</i>

⁹⁹ Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. Thèse de doctorat, Université de Rennes 2.

<i>Plan B.1</i>	
	<p>Le professeur se penche sur un cahier d'élève</p> <p><i>Ce geste, qui se répète régulièrement, n'a évidemment pas qu'une fonction de prise d'information. On peut en effet supposer que le professeur sait ce qu'il va écrire, et particulièrement concernant "papa". Il indique en tout cas à l'observateur (et donc aux élèves) que ce qui est écrit au tableau l'est aussi sur le cahier, l'écriture au tableau n'étant que la projection collective d'un espace de travail individuel.</i></p>
<p>M : premier mot écrit sur le cahier</p>	

Exemple de photogrammes associés à une transcription

D'après Sensevy, l'alliance de l'*analogique* et du *digital* fournit les outils d'un système de représentation efficace. La densité de l'expression picturale constitue l'une des caractéristiques du *système analogique* tandis que le *système discursif*, par définition lacunaire, renvoie à une perception spécifique issue d'un système d'annotation particulier :

« C'est précisément la caractéristique des systèmes denses que sont les systèmes analogiques : dans un système analogique, aucun élément n'est mis/pris pour d'autres, aucun élément n'est une instance (*token*) d'un type. La distinction analogique/digital est donc liée avec la relation de catégorisation, elle est isomorphe à la distinction concret/abstrait » (*id.*).

C'est dans cette diversité de régimes de description de la réalité que l'analyse didactique va opérer au travers de la construction des contenus et de la substantialisation des actions. Ainsi, la Théorie de l'action conjointe en didactique procède à une « focalisation épistémique » relative au principe de diffusion de ces savoirs. Mais cela n'est possible que grâce à l'outillage méthodologique propre à sa pratique d'enquête.

§34. *L'analyse didactique du contenu des transactions*

« Elle [la TACD] partage en particulier avec d'autres théories didactiques – avec lesquelles elle est en filiation : la théorie des situations didactiques (TSD) (Brousseau 1998), la théorie anthropologique du didactique (TAD) (Chevallard 2007) – la définition suivante : la didactique constitue la science

de la diffusion des savoirs. Mais là où pour les deux premières théories, au sein du syntagme « diffusion des savoirs », c'est le substantif savoir qui est logiquement premier, pour la TACD, c'est le substantif diffusion qui joue ce rôle » (id.).

Étant donné que l'analyse didactique réside dans l'analyse d'actions dans un système indivisible composé de trois instances que sont le Professeur, l'Élève et le Savoir, il y a compréhension de l'action de l'un grâce à une nécessaire prise en compte du comportement de l'autre. Sensevy explique que l'action conjointe s'appuie sur ce qu'il appelle « la sémiologie d'autrui », dans le décryptage d'actions à la fois verbales et proxémiques effectuées par l'autre au sein d'un milieu spécifique. C'est ainsi que la Théorie de l'action conjointe en didactique ambitionne de se doter de moyens conceptuels mais aussi méthodologiques pour « décrire et penser les processus de diffusion de savoirs » (id.) :

« un film d'une séance de classe peut s'apprécier comme une représentation analogique de transactions didactiques dont les éléments de savoir constituent les objets transactionnels. Il donne à voir l'ajustement mutuel à l'autre inhérent à toute action conjointe, et l'ajustement mutuel à l'autre dans le savoir inhérent à l'action didactique conjointe. Il permet d'appréhender le processus de sémiologie inhérent à cette action » (id.).

Dès lors, on comprend l'intérêt d'utiliser des captations filmiques, par la possibilité qu'elles offrent de donner à voir un *analogon* de la pratique dans la visualisation des signaux émis par l'un des acteurs et l'émission de signaux réponses en retour, dans la capacité de « rendre visible l'ajustement mutuel à autrui » (id.). Le film d'étude, dans une conception clinique de son instrumentation, permet de mettre au jour des éléments pertinents et singuliers, de déterminer comme l'indique Foucault (1963) des formes qui pensent dans la pratique. En outre, le film d'étude permet de rendre compte, pour le chercheur ethnographe, de l'incertitude existant sur la nature de la sémiologie produite. La dépeinture spécifique que constitue le film d'étude permet d'identifier la nature de l'incertitude notamment par l'appréhension des signes¹⁰⁰, devenus dans une forme analogique, des indices (Ginzburg, 1989).

¹⁰⁰ Sous certaines conditions, certaines « choses », ou certaines « traces » et certains « indices » peuvent assumer la fonction de « signes » : ils peuvent « nous renseigner sur ce qui a eu lieu, qui aura lieu, ou qui est hors de notre vue » (Thouard, 2007, p. 77).

§35. Une technique complémentaire : l'étude des archives

Observer le présent de l'action effective et tenter de la décrire ne dispense pas l'enquêteur de s'inquiéter des possibles sources généalogiques de cette action pour accéder à sa spécificité. L'activité compréhensive ne peut qu'être renforcée par le souci d'interroger les archives et de les intégrer dans les régimes de preuves, en faisant coopérer les pratiques de différentes sciences humaines et sociales.

La première source de l'ethnographie est la source orale, le “document” que les historiens appellent *témoignage* et qui comprend avant tout le témoignage oculaire, la présence sur le lieu de la scène. Comme le dit Veyne, il suffit alors d'avoir des yeux pour voir (Veyne, 1971, p. 146). En effet, selon cet auteur, l'histoire « n'a pas de méthode » (*ibid.*, p. 9), et il précise que « la difficulté de l'historiographie est moins de trouver des réponses que de trouver des questions » (*ibid.*, p. 152). C'est lorsque l'on commence à formuler ces questions que l'on peut se mettre en quête d'archives. La tradition orale, en enquête historique, est la première source permettant de remonter dans le passé, qui s'appuie sur des souvenirs de seconde main lorsque l'on remonte plus loin dans le temps (Claire-Jabinet, 1994). Pour organiser le passé, il faut alors prendre des repères, et déterminer des événements et des dates faisant référence pour le travail de périodisation et de généalogie¹⁰¹. C'est simplement cet appui sur la diversité des documents et des procédés qui est la règle de l'enquête historique, ce que Veyne appelle une *topique* (Veyne, 1971, p. 152).

Mais ce travail se heurte au problème de la conservation des archives. Les sources auxiliaires tels des sites et des bâtiments sont directement accessibles, dans ce qu'il en reste du moins, alors que les documents écrits ne sont pas toujours disponibles, ils peuvent être dispersés, incomplets, etc.

L'essentiel dans ce travail est d'aboutir à un récit compréhensif porteur d'une intrigue et d'un sens. Comme le précise de Certeau, l'histoire est à la fois une pratique et un discours : « j'entends par histoire cette pratique (une “discipline”), son résultat (le discours), ou leur rapport sous la forme d'une “production” » (de Certeau, 1975, p. 36).

¹⁰¹ Pour la partie de mon enquête concernant la filiation pédagogique à l'École Freinet, ce point est d'une importance capitale, comme je m'efforcerai de le montrer.

§ 36. En résumé

Le chercheur est un cueilleur discret et bienveillant. Il séjourne auprès des personnes qu'il étudie. Il essaie de comprendre le sens de leur manière d'agir.

Les éléments d'une recherche sont les suivants : l'*empirie* (le terrain, la réalité concrète des pratiques effectives) ; la *méthodologie* (organisation rationnelle des règles d'enquête et des procédés mis en œuvre pour établir le vrai) ; les *techniques* (les façons particulières et précises de mener l'enquête) ; la *théorie* (discours formant un ensemble systématique à propos d'une réalité, et visant à l'expliquer). Cet appareillage a besoin d'une réflexion critique sur la crédibilité de la théorie et sur la validité des choix méthodologiques : c'est le rôle de la réflexion épistémologique portant notamment sur la nécessité d'objectivation de l'objectivation, l'instabilité de l'objet d'étude, les difficultés méthodologiques de l'expérimentation.

À l'origine, l'ethnographie se caractérise par l'étrangeté radicale des enquêtés (ethnie lointaine, langue inconnue, absence d'écriture...). Elle comporte alors 3 aspects : l'inventaire des objets matériels, la description des comportements, les hypothèses sur les règles religieuses, morales, sociales.

Aujourd'hui, l'ethnographie peut conserver ces caractéristiques mais qu'elle adapte à l'étude de collectivités desquelles l'observateur n'est pas entièrement étranger, parce qu'il étudie un aspect de la société à laquelle il appartient (quartier, entreprise, institution...).

L'observation directe permet de relever les *comportements effectifs* des individus agissant dans un cadre institutionnel. L'enquêteur ne se contente pas d'une connaissance formelle ou administrative de cette institution, il observe la façon dont les personnes agissent dans ce cadre formel et administratif. La présence régulière sur les lieux permet au chercheur de saisir toutes les pratiques qui ne sont pas inscrites dans des règles institutionnelles. Elle permet de voir à l'œuvre des pratiques et des savoirs mobilisés par les agents, en décelant la signification que ces agents donnent aux actes qu'ils effectuent.

Pour y parvenir, le chercheur doit être très précis dans le recueil des propos exacts tenus par les agents, dans le contexte précis où ils s'expriment, et cela

constitue une contrainte éthique de la recherche. Il peut ainsi espérer accéder aux catégories de pensée des agents, et à leur activité réflexive.

§.37 Des preuves fondées sur la pratique ?

La connaissance de la façon d'agir des membres d'une institution, de ce qui vaut dans leurs pratiques, leurs décisions d'actions, leurs attitudes ne peut se construire que par des études menées dans leur propre contexte écologique. Il s'agit d'enquêter sur ce qui vaut dans un collectif de pensée, mais aussi de s'interroger sur ce qui pourrait valoir hors de ce collectif. La recherche est donc confrontée à la contrainte d'un double régime de preuves : dire le vrai sur des pratiques, et se questionner sur la valeur de vérité(s) de ces pratiques.

L'outillage méthodologique et conceptuel que j'ai essayé d'utiliser dans ma recherche propose de voir

« l'élaboration de preuves fondées sur la pratique comme un complément essentiel aux résultats d'autres formes de recherche en éducation. Il ne s'agit pas seulement de savoir ce qui peut améliorer ou faire empirer les choses, mais de développer le *savoir-comment* [*know how*] nécessaire pour rendre les choses réellement meilleures » (Bryk, 2017, p. 26).

Il en existe deux grands paradigmes : la *practice-based evidence*, que l'on pourrait qualifier de clinique dans la mesure où c'est l'analyse didactique *in situ* qui fonde le travail de la preuve, et l'*evidence-based practice* que l'on pourrait qualifier de statistique dans la mesure où elle se fonde sur le fait qu'une forme A "réussit mieux" qu'une forme B à grande échelle (par exemple un type de traitement en médecine est prescrit par préférence à d'autres possibles parce qu'il est plus efficace statistiquement).

Dans notre programme et conformément au cadre de la Théorie de l'action conjointe en didactique¹⁰², le recueil *in situ* de données sur des pratiques effectives, implique une méthodologie utilisant des techniques variées.

Une telle perspective appelle deux remarques complémentaires.

La première est que la pratique dont il est question est celle qui a été routinisée dans un collectif partageant à la fois certains principes qui en conditionnent la spécificité, et certaines manières d'agir en situation. L'enquête ethnographique doit permettre de rendre compte, à un certain degré

¹⁰² Dans le cadre du Séminaire Action, nous étudions actuellement avec Gérard Sensevy l'intérêt en didactique du paradigme qu'il appelle de l'*accomplissement* (*practice-based evidence*).

de généralité, de ce qui constitue le style de pensée [des membres] d'une institution.

La seconde remarque porte sur le fait que la transférabilité de ces pratiques dépend de la capacité des enseignants à adopter un tel style de pensée, sachant qu'ils n'en maîtrisent pas les références sous-jacentes et qu'ils ont eux-mêmes une activité réflexive singulière. C'est d'ailleurs ce que souligne Prairat (2009) pour défendre l'idée qu'un cadre déontologique est nécessaire pour la profession enseignante.

La question qui se pose, au-delà de ce que peut décrire l'enquête menée *in situ*, est celle de la construction de réseaux de formation ayant pour fonction de diffuser, discuter et adapter – en contextes variés, et selon les problèmes rencontrés – les formes génériques issues de l'analyse de pratiques effectives.

Perspective : des indices à la connaissance ?

Élaborer un rapport au « terrain », à l'*emperia*, l'empirie, c'est acquérir une expérience de quelque chose. Avoir une expérience, c'est avoir vu, avoir observé, avoir fait... L'expérience réfère aux sensations, aux perceptions, et à l'action. Et tout cela dans une idée de répétition, de durée. On n'a pas une expérience de la marche en montagne, si l'on n'a marché qu'une seule fois (même si l'on dit que l'on en a fait l'expérience). L'expérience doit donc être *acquise*, elle ne se constitue pas de façon spontanée, elle doit, par définition, être *répétée*.

Mais, pour organiser la réalité de façon suffisamment stable, l'expérience a besoin d'une méthode : on ne peut repérer des régularités en observant seulement au hasard, ou en agissant au hasard. Si je cherche de l'eau, j'ai peu de chance d'en trouver en creusant n'importe où. Mieux vaut observer le relief, repérer un certain nombre d'éléments susceptibles d'indiquer une présence de l'eau, et cerner un périmètre dans lequel je vais forer de façon systématique.

Or, on ne sait pas forcément ce que l'on va exactement étudier (par exemple, en observant le comportement des élèves pendant la récréation, que cherche-t-on à savoir exactement ?), et l'on ne sait pas très clairement comment aborder le problème. Plusieurs erreurs sont alors à éviter pour le

jeune chercheur :

- accumuler des informations livresques, qui nous font perdre de vue l'objet empirique (mieux vaut aller d'abord vers l'expérience même, et chercher au fur et à mesure des informations pour nourrir notre observation) ;
- mais inversement, la précipitation vers le terrain sans aucune interrogation de départ risque de nous conduire dans le flou le plus total : une simple accumulation de données d'observation traitées ensuite avec n'importe quelle technique, ou une technique d'approche du terrain ne nous révéleront rien sur un phénomène ;
- enfin, un objet trop large ou trop ambitieux ne peut être étudié, et l'on risque de n'aboutir à rien si l'on prétend enquêter sur des phénomènes trop généraux ou trop denses, ou trop complexes. Mieux vaut circonscrire un objet très limité pour mener une enquête efficace.

Une méthode de recherche en sciences de l'éducation exige de penser le rapport à l'empirie sur le mode d'une interrogation systématique et d'une observation systématique. Ici, l'empirie concerne les pratiques humaines. Ces pratiques peuvent être étudiées au plan psychologique, sociologique, didactique, etc. Un tel travail répond à un « projet de recherche ». Mais ce projet nécessite d'utiliser une méthodologie précise. Cela n'aurait aucun sens de prétendre étudier une pratique humaine avec n'importe quelle manière d'observer, ou d'enquêter.

Le problème est que l'on risque de confondre une simple technique (par exemple l'*interview*) et une *méthodologie de recherche*. Une technique n'est qu'une manière concrète de faire quelque chose, par exemple la technique de l'*interview*, nécessitant un certain matériel efficace, une certaine façon de poser les questions pour inciter la personne à parler, et un certain matériel pour transcrire l'enregistrement. Mais une méthodologie organise un certain rapport des techniques d'enquête empirique à une théorie.

Reste qu'il est difficile en sciences humaines et sociales de produire du vrai. La scientificité des résultats de ces recherches est toujours assez discutable. J'ai essayé de m'initier au travail de Ginzburg pour réfléchir à la question de la scientificité du discours produit au cours de mon travail d'enquête. Ginzburg a bousculé la conception des recherches en histoire, d'une part, mais il est également cité et commenté par des auteurs de différents

champs des sciences humaines et sociales.

Ce qui m'a intéressée dans un ouvrage dirigé par Denis Thouard, c'est son interrogation de la « portée épistémologique du raisonnement indiciaire » (Thouard, 2007, p. 9), afin de savoir dans quels types de recherche ce raisonnement peut mériter sa place. Il s'agit d'interroger « tout ce qui échappe au regard savant comme n'étant pas "intéressant" » (Thouard, 2007, p. 15). C'est à la « noblesse des détails » (Caraion, 2014) qu'il s'agit de s'intéresser. L'enquête indiciaire n'est-elle alors qu'un art pratique n'offrant aucun résultat scientifique ?

Le type d'enquête que l'on peut mener à partir de traces est-il susceptible de constituer un nouveau « paradigme scientifique » (Bertozzi, 2007, p. 26) ? C'est la question que se proposait de traiter Ginzburg en 1978 lors de la première esquisse de sa recherche. L'année suivante, Ginzburg publia une version plus développée de son texte dans laquelle il qualifia son paradigme d'*indiciaire* (*ibid.*, pp. 27-28). Cette question achoppait sur deux problèmes : d'abord la caractérisation paradigmatique d'un tel type de recherche, ensuite son degré de scientificité. C'est pourquoi certains commentateurs conseillèrent à Ginzburg d'employer plutôt la notion de "style indiciaire" pour désigner cette forme d'enquête¹⁰³ (*id.*). En fait, cette nouvelle procédure de recherche répond à l'évolution des conceptions d'un monde dont on a de plus en plus conscience qu'il est traversé de tensions, de paradoxes et de contradictions. Le style indiciaire donnerait alors lieu à quelque chose comme une pratique interprétative recherchant la compréhension à partir de la réalité, même fragmentaire et précaire, que constituent les traces factuelles. *Sémiotique* en cela qu'il traite des signes, et *herméneutique* en cela qu'il cherche à connaître ce que désigne ces signes.

Mais « la trace est-elle seulement pensable indépendamment d'un récit qui en reconstruit l'intrigue ? » (Thouard, 2007, p. 17). Or, ce travail de reconstruction peut être assez fastidieux : « l'enquête est fatigante, on ne parvient pas toujours au but du premier coup » (Bertozzi, 2007, p. 29). En outre, cela demande une sorte d'*intuition* qui confine parfois à l'art divinatoire ou relevant comme l'a dit Ginzburg d'une « épistémologie de type

¹⁰³ Ginzburg rappelle qu'il a ensuite cessé d'utiliser cette formule de paradigme indiciaire (Ginzburg, 2007, p. 38).

divinatoire ». Pourtant, dans *Traces*, Ginzburg la présente comme une disposition acquise à la récapitulation fulgurante de processus rationnels. Cette disposition est une production de l'intelligence astucieuse combinée à de la vertu de patience. Comme *analogon* de l'art du chasseur, l'enquête indiciaria risque-t-elle de n'être qu'une forme de rationalité limitée, une raison mineure capable de n'offrir qu'un savoir pratique ?

Pour Marco Bertozzi, la méthode indiciaria peut au contraire se configurer en un problème de caractère philosophique : « Les traces trouvent leur place systématique dans une trame plus ample, à l'intérieur de laquelle le détail recouvre son propre sens. La pratique indiciaria ne signifie donc pas que l'on renonce à la totalité et à son logos, mais que l'on cherche à reconquérir une vision nouvelle et différente du monde historique » (*ibid.*, p. 34). Ginzburg dit bien d'ailleurs que son « hypothèse du paradigme indiciaria » dans *Traces* était une « proposition théorique » (Ginzburg, 2007, p. 37). Carlo Severi explique que l'on en voit une illustration dans l'étude du phénomène de la croyance chez les paysans du Frioul au XVI^e siècle : c'est en suivant la trace des variations de croyances parfois aléatoires que Ginzburg a su démontrer le caractère idéologique de la doctrine de l'Église restée trop extérieure à la culture des traditions paysannes pour pouvoir les comprendre (Severi, 2007, pp. 50-51). L'enquête indiciaria implique en cela une attitude intellectuelle proche de celle qu'exige l'ethnographie, et c'est cela qui m'a particulièrement intéressée pour organiser mon travail de recherche.

Cela dit, peut-on passer des indices à la preuve ?

Cette discipline intellectuelle consiste à prendre au sérieux les signes qui peuvent sembler à première vue « insignifiants », mais « à quelles conditions les traces sont-elles susceptibles d'une interprétation consistante ? » (Thouard, 2007, p. 76). L'étymologie d'indice, dans les termes latins *indicium* et *index*, désigne « la preuve sensible, la découverte, ou l'information apportée par un témoin ou un informateur dans une situation publique d'enquête » (Most, 2007, pp. 65-66), les traces sont au moins la preuve que *quelque chose* a eu lieu, ou aura lieu, comme Veyne affirme (1971), à propos de l'histoire, qu'elle consiste à savoir que quelque chose a eu lieu dans le passé.

Il importe de souligner que si la clinique médicale pratique une sémiologie s'appuyant sur des éléments sensibles pour remonter aux causes qui livreront

le sens de ce qui peut être perçu, l'instruction juridique quant à elle vise à reconstruire des relations *intentionnelles* : les traces de l'action humaine ne peuvent trouver de signification que dans une structure intentionnelle (*ibid.*, p.69). Et s'il faut bien reconnaître qu'une « interprétation d'une relation intentionnelle ne peut qu'être spéculative et imprécise » (*ibid.*, p. 68), toute action humaine présuppose forcément une intention *sans laquelle elle ne peut avoir de signification* (*ibid.*, p. 70). Toute la question est alors de savoir si l'on parvient à identifier avec exactitude cette intention (*id.*). Comment convertir l'interprétation, suffisamment consistante, en connaissance ?

Il s'agit, comme le dit Ginzburg, de l'inférer à partir de ses effets. Cette pratique est dite *abductive*, cela signifie qu'elle conçoit une théorie pour expliquer de façon *conjecturale* les faits qu'elle étudie.

Mais la conjecture¹⁰⁴ « doit être réglée [car] la divination seule ne peut conduire qu'à l'arbitraire. (...) Le passage *immédiat* du signe indiciel à l'extrapolation de sa "cause" ou de sa signification ne présente aucune garantie » (Thouard, 2007, p. 83). Peut-on pour autant réguler le raisonnement inférentiel par un fondement "en nature" ? Cela reviendrait à juger au plus court et selon un ordre d'évidence sur le modèle "*les nuages annoncent la pluie*", *i.e.* comme s'ils ne pouvaient avoir, en tant que signes, d'autre signification (Rastier, 2007, pp. 126-127).

Ainsi, le recours au procédé indiciaire semble nécessiter toujours une reconstruction herméneutique, même si elle doit rester consciente de sa précarité (Ferry, 2007, p. 86). Cela dit, les démarches de *compréhension d'un sens* n'ont pas à être considérées comme forcément exclusives d'une *explication de faits* (*ibid.*, p. 92), car les fonctions logiques mises en jeu dans le paradigme indiciaire supposent une rationalisation des fonctions de signification de l'indice « mobilisables pour tout exercice cognitif, indépendamment d'une spécification relative au genre épistémique » (*ibid.*, p. 101).

Dans le domaine des actions humaines, il s'agit de considérer les indices comme des « symptômes » : les relations à considérer « ne sont pas de l'ordre de la causation, mais de l'ordre de la signification » (*ibid.*, p. 97). En effet, ce

¹⁰⁴ Conjecturer (*tekmairesthai*) est l'art clinique s'appuyant sur un ensemble d'indices pour rapporter ce qui est vu à ce qui n'est pas visible (Debru, 2007, p. 176).

qui fragiliserait le paradigme indiciaire serait de l'orienter strictement, à l'instar des sciences de la nature, vers l'horizon épistémologique de l'explication causale qui réfère à des "lois", alors que l'horizon visé par les sciences de la culture est celui de la compréhension du sens (*ibid.*, pp. 98-99) qui est propre à un *cas*. Il nécessite un décryptage symptomal qui peut autoriser une herméneutique des profondeurs. En particulier, « une conjecture n'est pas vraie par elle-même, elle est acceptée ou refusée pour des raisons historiques » (Rastier, 2007, p. 145). Mais aussi par l'expertise de celui qui *sait* interpréter, qui est avant tout une expertise dans l'art d'*examiner* (Debru, 2007, p. 176), car l'interprétation des indices « exige des opérations pratiques parfois ardues [...], [et] des savoirs hautement spécialisés » (Cohen, 2007, p. 212). Sans cette expertise, l'interprétation ne peut que donner lieu à toutes sortes d'illusions.

Il faut en venir à la question paradoxale du sens de l'enquête.

On pourrait juger paradoxal, lorsque l'on entend suivre des traces qui se donnent à voir, non de les suivre pour ce qu'elles sont – un donné – mais de ne les suivre qu'en fonction de ce qui nous intéresse. Il y a des nuages qui passent, ce sont des "traces" de quelque chose. Or, « les nuages peuvent parfois annoncer la pluie, mais pas pour moi, *parce que cela ne m'intéresse pas* de chercher les traces du temps »¹⁰⁵ (Pape, 2007, p. 106). La question de savoir *ce que* nous recherchons s'avère une question importante, même si elle semble paradoxale lorsque l'on suit des traces dont on ne sait pas d'emblée à quoi elles renvoient, ni ce qu'elles désignent. Savoir ce que l'on cherche transforme donc un élément in-signifiant en trace de quelque chose. Comme y insiste Veyne (1971), l'historien est celui qui doit savoir ce qu'il cherche dans le passé. Il ne s'agit pas de radicaliser le paradigme indiciaire au point de croire que n'importe quel détail constitue de fait la *trace* de quelque chose. C'est parce que je mène une enquête que ce détail attire mon attention, c'est parce que j'ai une *attente* qu'il devient pour moi une trace, et un indice (*ibid.*, p. 107).

En effet, l'ethnographie nous en avertit : « si je cherche une trace, je m'engage dans une série d'actions qui dirigeront mon attention de manière à

¹⁰⁵ Je souligne.

ce que je puisse trouver la trace *que je cherche* » (*ibid.*, p. 116). Mais cette *reconnaissance* de la trace nécessite qu'elle soit insérée dans un réseau de relations, un espace situé « accessible à des expériences publiques (...) pour ceux qui partagent le même intérêt de recherche » (*ibid.*, p. 109). Voici des réflexions qui me semblent intéressantes pour étayer l'approche indiciare du Collectif École Freinet. Mais l'enjeu reste de savoir sur quel(s) problème(s) est-ce que l'on travaille, car la connaissance que l'on peut acquérir d'un style de pensée et d'une manière d'agir n'a pas à être immédiatement présentée en termes de “solution transférable“ dans la visée d'améliorer le système d'enseignement.

2.1.2 Cadre théorique (§.38-61)

Un agencement conceptuel

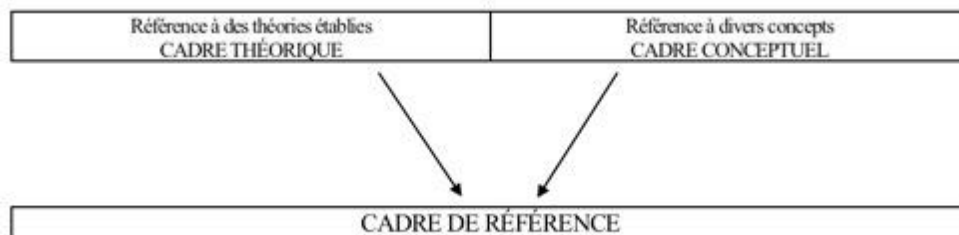
J'ai donc travaillé progressivement le cadre de référence de mon enquête au cours de ces trois années. Il m'a fallu constituer plusieurs strates de connaissances en même temps, impliquant la découverte de :

- l'œuvre d'Élise et Célestin Freinet, puisque mon terrain d'enquête est l'école historique dans laquelle ils ont travaillé et vécu toute leur vie ;
- l'outillage conceptuel, lui-même foisonnant de multiples références, de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, puisque j'emprunte à la TACD diverses techniques méthodologiques d'enquête, d'une part, et que j'utilise le modèle des « cliniques de l'éducation » (Sensevy, 2011) d'autre part ;
- l'investigation d'une question éthique au cœur de l'œuvre freinetienne et de sa transmission, celle de la sollicitude, autrement dit de la bienveillance dans un contexte où elle s'est trouvée propulsée au premier plan de la refondation de l'École de la République.

Je voudrais d'abord souligner que du point de vue académique, un “cadre de référence“ peut être vu comme un paradigme, c'est-à-dire une certaine façon de poser des problèmes et d'effectuer des recherches, mais il y a dans la littérature plusieurs façons d'entendre cette notion :

« Si le cadre de référence est élaboré à partir de théories établies, c'est un cadre théorique ; s'il émane de simples concepts non encore structurés, la notion de cadre conceptuel est plus appropriée. On appelle le cadre de référence « cadre théorique »

ou « cadre conceptuel » selon le niveau des connaissances établies dans un domaine et selon le niveau de développement de la théorie » (Fortin, 1996, p. 89).



Il n'est pas toujours aisé lorsque l'on procède à une « revue de littérature » ou « revue de l'art », que l'on commence à lire la littérature méthodologique, de se faire une idée claire de la terminologie à employer. Il est fréquent de parler du choix d'un « cadre théorique » à propos d'une recherche, mais selon les textes que l'on consulte, les termes employés peuvent varier :

« Les auteurs ne font pas tous la distinction entre le cadre théorique et le cadre conceptuel ou utilisent les deux termes de façon interchangeable [...]. Certains auteurs, en revanche, établissent une distinction » (Fortin, 1996, p. 94).

Le cadre théorique vise à délimiter un territoire d'idées choisies dans la littérature de référence. Il est censé déterminer la conception que l'on se fait de normes et analyses à partir desquelles on réfléchit :

« Par cadre théorique, on entend la « matrice théorique » qui donne des assises à la recherche. Il s'agit de balises théoriques issues de l'examen des théories et des recherches existantes, recadrées par le chercheur à l'aide, notamment, de l'analyse conceptuelle, et qui cernent l'objet de l'étude » (Gohier, 2000, p. 102).

En tant que « cadre », il propose des types de relations théoriques éprouvées dans certains contextes pour interroger le problème sur lequel on travaille :

« Une approche théorique est une structure potentielle d'explication qui comporte un certain nombre d'éléments. Elle comprend d'abord des postulats qui traduisent la vision des choses sur laquelle elle s'appuie ainsi que des concepts qui permettent de cerner et de classer les phénomènes à étudier. Elle précise, par des propositions, l'ensemble des relations postulées entre les différents concepts et sous-concepts de l'approche et pose quelques hypothèses sur des relations entre concepts qui, si elles peuvent être vérifiées et confirmées, pourront être transformées en lois générales ou en généralisations théoriques. Ce n'est que lorsqu'on aboutit à de telles lois générales que l'on peut parler de théories » (Mace & Pétry, 2000, p. 30).

Ainsi, comme le montre le schéma proposé plus haut, le cadre de référence utilisé pour la recherche doit permettre d'articuler des raisonnements théoriques déjà constitués et des points d'appuis conceptuels sélectionnés par le chercheur en fonction de son objet :

« La documentation scientifique fait ressortir trois éléments constitutifs du cadre théorique ; ce sont les théories et modèles qui inspirent la recherche, les recherches semblables déjà effectuées et les concepts pivots qui servent de matrice à la recherche » (Gohier, 2000, p. 110).

Un cadre de référence réfère à un champ disciplinaire ou un courant de pensée précis, et sert à définir le sens que l'on attribue aux concepts utilisés :

« Le cadre conceptuel présente l'arrangement des concepts et sous-concepts construits au moment de la formulation du problème pour asseoir théoriquement l'analyse ultérieure de l'objet d'étude » (Mace & Pétry, 2000, p. 51).

Cette construction est à la responsabilité du chercheur qui doit se frayer un chemin dans la complexité de la littérature de référence, en ne prélevant que certains fragments conceptuels dont il doit s'efforcer de faire un usage pertinent :

« Élaborer un cadre conceptuel [...] est à l'image de la construction d'une maison. L'architecte étudie les matériaux de construction qui seront utilisés, détermine comment les parties de la maison seront assemblées, et se fait une vision de la maison une fois que celle-ci sera achevée. Par analogie, le chercheur établit les concepts à l'étude, les relations entre les concepts et le but de l'étude » (Fortin, 1996, p. 93).

Lorsque l'on mène une enquête empirique et que l'on cherche à élaborer des "cas" comme je l'ai fait, le choix des concepts que l'on vise à mettre en réseau est une tâche difficile. En effet, selon Van der Maren, la recherche par étude de cas doit être « multidisciplinaire dans la construction du cadre conceptuel et multimodal dans la constitution des données » (Van der Maren, 1995, p. 198). C'est pourquoi je me suis efforcée de tisser ensemble des blocs conceptuels prélevés dans plusieurs cadres théoriques différents. L'étude d'un problème en vue de procéder à un raisonnement s'appelle *problématisation*, et l'élaboration du sens des concepts que l'on applique aux réalités étudiées – ou que l'on infère de ces réalités – s'appelle *conceptualisation* :

« [La conceptualisation] constitue une des dimensions principales de la construction du modèle d'analyse. Sans elle, en effet, on ne peut imaginer un travail qui ne se perde pas dans le flou, l'imprécision et l'arbitraire » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 109).

Mais selon ces auteurs, la conceptualisation

« est plus qu'une simple définition ou convention terminologique. Elle constitue une construction abstraite qui vise à rendre compte du réel. À cet effet, elle ne retient pas tous les aspects de la réalité concernée mais seulement ce qui en exprime l'essentiel du point de vue du chercheur. Il s'agit donc d'une construction-sélection » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 120).

Selon certains auteurs, les concepts sont des abstractions de la réalité présentées dans un vocabulaire spécifique. Ils doivent contenir les attributs caractérisant une classe d'objets ayant des propriétés communes. Dans un travail théorique, nous pouvons sans doute distinguer des concepts premiers (au sens de principaux), et des concepts seconds (au sens de périphériques, et non pas au sens de secondaires). Mais nous devons partir du principe théorique selon lequel « il n'y a pas de concept simple » (Deleuze & Guattari, 1991, p. 21). Cela signifie que tout concept « est une multiplicité, bien que toute multiplicité ne soit pas conceptuelle » (*id.*). Il faut ajouter que lorsqu'un concept est considéré comme “premier“, il ne l'est jamais de façon absolue mais il l'est toujours « par rapport à un autre » (*id.*), et aussi parce qu'un concept « a toujours une histoire » (*ibid.*, p. 23). En outre, « tout concept renvoie à un problème, à des problèmes sans lesquels il n'aurait pas de sens » (*ibid.*, p. 22), et alors « chaque concept opère un nouveau découpage, prend de nouveaux contours, doit être réactivé ou retaillé » (*ibid.*, p. 23). De ce fait, « contrairement à ce qui se passe en science, il n'y a ni constante ni variable dans le concept » (*ibid.*, p. 25)¹⁰⁶.

Si nous retenons l'image de la construction conceptuelle qu'utilise Fortin, nous pouvons alors comprendre avec Deleuze que

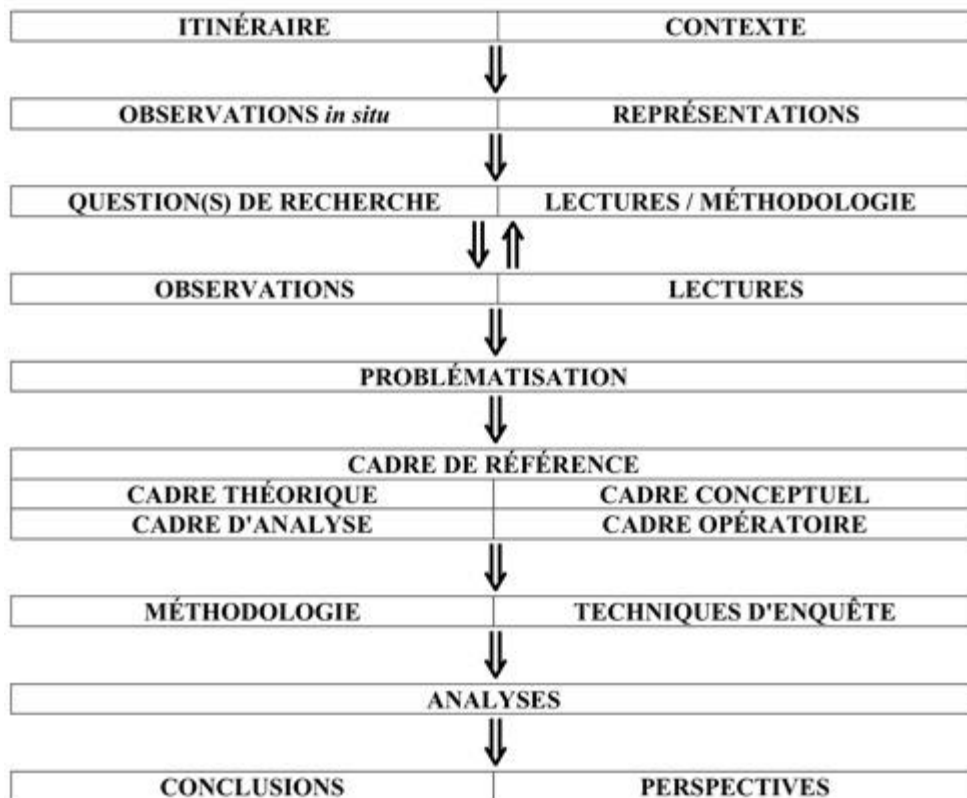
« les concepts, comme totalités fragmentaires, ne sont même pas les morceaux d'un puzzle, car leurs contours irréguliers ne se correspondent pas. Ils forment bien un mur, mais c'est un mur de pierres sèches et, si tout est pris ensemble, c'est par des chemins divergents » (*ibid.*, p. 28).



Mur de pierres sèches

¹⁰⁶ J'ai découvert ces analyses éclairantes de Deleuze et Guattari lors du cours que donnait Henri Louis Go en Master CODEF à l'Université de Lorraine, en 2014.

La tâche qui incombe au chercheur est d'adapter son cadre théorique aux besoins de l'analyse empirique. Il s'agit de sélectionner les blocs de murs qui permettent de révéler un agencement de réalité, ce que Deleuze appelle un *événement*, par opposition à ce qui serait l'essence même d'une chose. La conceptualisation est donc *relative* aux problèmes qu'elle s'efforce de résoudre. En cela, le cadre théorique produit un *cadre d'analyse*, et outillé d'un cadre conceptuel il fournit un *cadre opératoire* : ces *aspects* conceptuels sont en mouvement les uns vers les autres pendant la vie de l'enquête. C'est ainsi que l'appareillage de l'enquête peut ressembler à l'agencement « mur de pierre sèches ».



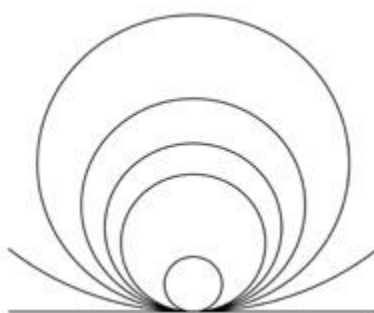
En termes deweyens, nous dirions qu'il y a une reconstruction permanente du cadre de référence, mais surtout cela signifie que l'on ne peut séparer artificiellement les éléments de conceptualisation qui relèveraient d'un cadre théorique pur et en quelque sorte "abstrait" de ceux qui appartiendraient à la sphère méthodologique.

L'élaboration méthodologique – et ses techniques – peut au contraire être vue comme non-disjointe de l'élaboration théorique. Elle se construit au

contact de l'activité théorique, elle s'en inspire au fur et à mesure qu'elle rencontre la réserve d'événements que constitue le « milieu d'enquête » (Go, 2007).

En termes hegeliens, on pourrait aussi se représenter ce mouvement du travail théorique dans l'expérience de l'enquête comme un « cercle de cercles » représentant l'élan vers une réalité, passant par retour en soi produisant une actualisation, et ainsi de suite

« comme un *aller-hors-de-soi* qui est aussi un *aller-dans-soi*, et ne cessant de s'actualiser, la *réflexion dans soi*, en tant qu'elle retourne dans le commencement, est en même temps le commencement d'un moment nouveau »¹⁰⁷.



Ce qui rend possible ce genre de mouvement, c'est ce que Sensevy appelle *l'ascension de l'abstrait au concret*. Cela consiste à nourrir de significations un concept. Ce qui rend possible cette ascension, c'est que le concept se nourrit de pratiques¹⁰⁸.

Fraction 1 : action didactique conjointe

Je vais présenter dans un ordre qui procède de mes propres objectifs de recherche les concepts principaux que j'utilise de la TACD.

Dans une thèse, ce que l'on appelle des "objectifs de recherche" consiste dans la formulation de notre intention de recherche. Ils permettent de décrire ou de comparer. Mon enquête consistant avant tout en un recueil *in situ* de données brutes, certaines pouvaient être "inattendues", et des faits matériels observables devaient être traduits en termes de données élaborées construites

¹⁰⁷ Henri Louis Go : communication au LISEC-Lorraine, Nancy, 31 mai 2018.

¹⁰⁸ Cette position épistémologique a été travaillée par le Collectif Didactique pour Enseigner (DPE) au cours du Séminaire Action du professeur Sensevy entre 2016 et 2018.

au cours d'une activité descriptive. Dans un tel processus l'intérêt du chercheur se focalise autant sur l'émergence des régularités que celle des non-régularités. C'est dans cette rencontre avec le "terrain" qu'apparaît le *problème*. L'enquête ethnographique exige une présence sur le lieu étudié, pour partager la vie dans l'institution. C'est alors que se déclenche l'enquête, car selon la formule de Dewey « dans le cours ordinaire de leur existence, les hommes examinent ; ils font intellectuellement le tour des choses, ils infèrent et jugent » (Dewey, 1967, p. 167). Et j'ajouterais, ils le font "ensemble", c'est ce que souligne Sensevy dans sa modélisation des transactions didactiques (Sensevy, 2011). Cette épistémologie est qualifiée par Sensevy d'*approche ascendante*. Elle consiste à regarder les situations didactiques en tant que *jeux d'apprentissages* sur des savoirs définis, en interrogeant les possibilités de profits symboliques pour les élèves. On appelle *jeu d'apprentissage* en didactique l'expression qu'il peut y avoir, dans une situation donnée, d'un *contrat didactique*¹⁰⁹ dans un *milieu* spécifique¹¹⁰.

Je vais présenter les *notions-modèles*¹¹¹ choisies dans la TACD qui me sont apparues les plus nécessaires en fonction de mon objet et de ma problématique de recherche.

§.38 *Le schème de l'enquête*

Parmi les diverses manières d'enquêter, certaines méthodes, précise Dewey, valent mieux que d'autres en raison des conclusions garanties qu'elles permettent (ibid., pp. 168-169).

Je tenterai ainsi de montrer les liens tissés entre le problème étudié, la méthode utilisée pour le résoudre, et la valeur du résultat. Lorsque l'on mène une enquête empirique, c'est dans le foisonnement de la vie même que le problème surgit, dans le « déséquilibre » de certaines situations. Voici une

¹⁰⁹ « Contrat » : c'est le *déjà-là* implicite de l'expérience de l'élève. Système d'attentes réciproques qui lie le professeur et l'élève. Système d'habitudes en évolution constante.

¹¹⁰ « Milieu » : ensemble d'objets (matériels et symboliques), de signes, avec lesquels l'élève travaille sur un problème.

¹¹¹ Sensevy a introduit en TACD cette expression qui est présentée dans l'ouvrage collectif *Didactique pour enseigner* (DPE) : les notions-modèles permettent de voir la réalité décrite sous un certain point de vue, elles activent un modèle étroitement lié à l'action.

présentation synthétique du *schème de l'enquête* selon la terminologie de Dewey¹¹² (*ibid.*, pp. 169-185) :

1. l'antécédent de l'enquête : une situation indéterminée	situation ouverte à l'enquête : elle possède des traits caractéristiques provoquant un trouble	le <i>sujet</i> décide de s'engager dans une enquête contrôlée sur cet environnement
2. l'institution d'un problème : la situation est déclarée problématique	qualifier correctement le problème	le <i>sujet</i> trie, classe, retient ou rejette les données en fonction du problème
3. la détermination d'une solution possible : un <i>idéal</i> dans la façon de traiter le problème	rechercher les éléments constitutifs de la situation donnée, et les organiser dans l'observation	le <i>sujet</i> examine des suggestions issues de l'expérience, qui deviennent des idées ¹
4. les idées opérationnelles dirigent les éléments ultérieurs de l'observation : les faits et les idées coopèrent dans la résolution d'une situation existentielle	« les faits prouvent et éprouvent une idée dans la mesure où ils peuvent être organisés les uns avec les autres » (p. 178)	au cours du processus d'enquête, un « nouvel ordre de faits suggère une idée modifiée (ou hypothèse) qui occasionne de nouvelles observations dont le résultat de nouveau détermine un nouvel ordre de faits et ainsi de suite jusqu'à ce que l'ordre existant soit unifié et complet » (p. 179)
5. l'enquête scientifique est désintéressée : son objet est libéré des limitations des temps et des lieux strictement particuliers	« la référence spatio-temporelle existentielle y est nécessairement impliquée, mais 'est la référence à n'importe quelle <i>série</i> d'existences conformes aux relations générales posées par la constitution de l'objet scientifique » (p. 182)	<i>résumé</i> : l'enquête modifie la situation existentielle antérieure, met en relief des conditions antérieurement inaperçues, et relègue à l'arrière-plan les autres aspects qui pouvaient sembler évidents au début

Certaines approches expérimentales de la recherche peuvent être amenées à gommer la dimension que l'on pourrait nommer contextuelle, si ces éléments de contexte sont vus comme parasitant l'objectif de recherche. Dans les situations d'action que l'on étudie sur le terrain d'une institution scolaire, une situation pédagogique – ou didactique¹¹³ – est par définition une situation contextualisée. Des études sont menées au plan *macro* pouvant impliquer le contexte institutionnel, historique, politique, économique et culturel ; au plan *meso*, on peut être amené à prendre en compte le contexte de la classe que l'on étudie ; et enfin au plan *micro*, il y a des éléments de contexte importants à relever dans l'ici et maintenant de l'action.

L'attention aux détails n'est possible que si l'on fait au départ un certain effort de censure des énoncés et des définitions théoriques. Car les idées susceptibles de rassembler le sens d'une expérience se trouvent à l'état nâtif dans l'expérience même. D'autant que dans une perspective pragmatiste,

¹¹² Je passe sous silence le point n°4 de Dewey (pp. 176-177), le *raisonnement*, qui constitue une parenthèse dans sa présentation de la logique d'enquête.

¹¹³ J'utilise ces deux termes de façon un peu souple, dans la mesure où mon enquête n'est pas strictement didactique au sens de la science didactique issue de Brousseau. Cette enquête porte en partie sur les aspects de spécificités d'une "pédagogie" identifiée comme telle dans l'histoire.

l'expérience vécue est un continuum – dont on ne sépare que par pure abstraction certains moments. C'est ce que Dewey appelle le *continuum de l'expérience*, et cela signifie notamment que l'enquête scientifique ne peut ignorer les valeurs impliquées dans les faits qu'elle étudie : « les valeurs peuvent et doivent constituer l'objet de l'enquête » (Sensevy, 2011, p. 707).

Dans un article très éclairant de 1915 sur la clinique, Freud fait cette remarque sur les méthodes descendantes :

« Nous avons souvent entendu formuler l'exigence suivante : une science doit être construite sur des concepts fondamentaux clairs et nettement définis. En réalité aucune science, même la plus exacte, ne commence par de telles définitions. Le véritable commencement de toute activité scientifique consiste plutôt dans la description de phénomènes, qui sont ensuite rassemblés, ordonnés et insérés dans des relations » (Freud, 1968, p. 11).

Le point essentiel que souligne Freud est que le chercheur, quelle que soit son instruction, c'est-à-dire l'importance de son outillage théorique, ne peut procéder à *partir* de ce qui serait une définition de grandes catégories de réalité, pour descendre ensuite vers les réalités concrètes. Il est *confronté* à des phénomènes empiriques. Et cette confrontation interroge les idées dont dispose le chercheur dans le va-et-vient entre empirie et théorisation de cette empirie :

« Dans la description déjà, on ne peut éviter d'appliquer au matériel certaines idées abstraites que l'on puise ici ou là et certainement pas dans la seule expérience actuelle. De telles idées, qui deviendront les concepts fondamentaux de la science, sont dans l'élaboration ultérieure des matériaux, encore plus indispensables. Elles comportent d'abord nécessairement un certain degré d'indétermination ; il ne peut être question de cerner clairement leur contenu. Aussi longtemps qu'elles sont dans cet état, on se met d'accord sur leur signification en multipliant les références au matériel de l'expérience, auquel elles semblent être empruntées mais qui, en réalité, leur est soumis. Elles ont donc, en toute rigueur, le caractère de conventions, encore que tout dépende du fait qu'elles ne soient pas choisies arbitrairement mais déterminées par leurs importantes relations aux matériaux empiriques ; ces relations, on croit les avoir devinées avant même de pouvoir en avoir la connaissance et en fournir la preuve. Ce n'est qu'après un examen plus approfondi du domaine de phénomènes considérés que l'on peut aussi saisir plus précisément les concepts scientifiques fondamentaux qu'il requiert et les modifier progressivement pour les rendre largement utilisables ainsi que libres de toute contradiction. C'est alors qu'il peut être temps de les enfermer dans des définitions. Mais le progrès de la connaissance ne tolère pas non plus de rigidité dans les définitions » (Freud, 1968, pp. 11-12).

Dans ce texte où Freud commençait à élaborer ce qu'il appela une *métapsychologie*, se dessine toute la nécessité pour une théorie de ne pas rester pure abstraction. C'est ce qu'explique Althusser dans son commentaire

de l'invention freudienne¹¹⁴, en parlant de sa *solitude théorique* :

« quand il voulut penser, c'est-à-dire exprimer sous la forme d'un système rigoureux de concepts abstraits, la découverte extraordinaire qu'il retrouvait chaque jour au rendez-vous de sa *pratique*, il eut beau se chercher des précédents théoriques, des pères en théorie, il n'en trouva guère. Il dut (...) prendre dans les profondeurs de l'expérience aveugle le redondant poisson de l'inconscient » (Althusser, 1993, p. 26).

Ce qui fonde la validité de la démarche dans laquelle s'obstinait Freud – malgré la réprobation et les protestations de la plupart de ses confrères – c'est donc d'avoir distingué des problèmes observés dans sa pratique clinique. Mais il ne s'agit pas bien évidemment d'opposer clinique et théorisation :

« non seulement la conceptualisation et l'appareillage théorique qui la permet ne sont pas antinomiques avec l'approche compréhensive et avec l'intérêt pour la singularité des sujets ou des situations, mais qu'ils en sont, au contraire, l'une des conditions de fécondité » (Rochex, 2010, p. 114).

Au contraire même, certains concepts descriptifs peuvent permettre d'observer des phénomènes parce qu'ils les ont rendus concevables. C'est ce que Sensevy appelle les descripteurs de l'action.

§.39 *L'enchevêtrement des faits et des valeurs*

Comprendre le style de pensée d'une institution relève d'abord de la problématique des « faits ».

Au tout début de mon enquête ethnographique, la question se posait pour moi de déterminer des faits observables. Fleck fait apparaître dans son étude que les « faits » ne sont pas un simple donné : identifier un « fait », c'est produire un événement dans la pensée. Il analyse les déterminations d'un *style de pensée* produisant le « style des problèmes acceptés : de nombreux problèmes doivent toujours être ignorés ou rejetés comme étant sans importance ou sans signification » (Fleck, 2005, p. 182)¹¹⁵. Cette assertion est très intéressante dans le cas de la description ethnographique. Qu'est-ce qui me permet de penser que ce que je dis avoir vu est de l'ordre d'un « fait » – didactique, notamment – ? Et qu'est-ce qui me permet de penser que j'ai réellement vu ce qu'il y avait à voir ? L'ethnographe doit *rendre compte* des

¹¹⁴ Je me réfère ici à un cours de licence d'Henri Louis Go que j'ai suivi à l'Université de Lorraine : « Quel est l'*en-je* de l'éducation ? (Philosophie, psychanalyse et éducation) ».

¹¹⁵ Voir tout le paragraphe 3 du chapitre 4 (Fleck, 2005, pp. 171 et sq).

données qu'il prétend avoir recueillies et de ses propres énoncés. C'est pourquoi l'enquête commencée à Vence au début des années 2000 implique de travailler dans un collectif de recherche qui produise le vocabulaire de cette institution éducative, de façon à ce que des « faits » didactiques puissent être attestés par ce collectif de pensée. Dans la mesure où le *style de pensée* est « une force contraignante spécifique s'exerçant sur la pensée et plus encore : c'est la totalité de ce qui est intellectuellement disponible, la disposition pour telle manière de voir ou d'appréhender et non pas telle autre » (*ibid.*, p. 113), la recherche ne peut se permettre aucune naïveté.

Or, si l'on ne veut pas séparer la notion de fait de sa réalité empirique, il faut l'intégrer dans les *processus de valuation* qui sont immanents à toutes les transactions : les transactions humaines ne consistent pas en l'application d'une hiérarchie de valeurs préalablement établies, mais en une enquête permanente en situation à propos de ce qui vaut. Un fait didactique, par exemple, l'est d'autant plus qu'il est porteur d'une certaine valeur.

Ce point est particulièrement important lorsque l'on s'intéresse à l'activité des membres d'une institution. Il faut bien comprendre la position de Fleck si l'on ne veut pas se tromper sur la notion de style de pensée. Un style de pensée peut être décrit comme une *disposition* à percevoir d'une certaine manière les réalités pour les membres d'un collectif de pensée, mais comme le souligne Ogien cela ne fait pas de ces membres des « idiots culturels » dans la mesure où les normes et valeurs à partir desquelles ils pensent « ne sont pas des motifs internes mais des ressources externes » (Ogien, 2001, p. 66). C'est ce que remarque Sensevy lorsqu'il considère que les transactions didactiques dans un collectif de pensée sont les moins spontanées qui soient et les plus réflexives qui soient, notamment parce que ces transactions procèdent d'un intérêt à jouer le jeu (Sensevy, 2001, pp. 710-711). En effet, le jeu sera joué si les valeurs attribuées à certains modes d'action (plutôt que d'autres) sont reconnues, comme par exemple le fait d'*agir de soi-même* dans les situations d'apprentissage (*ibid.*, p. 713).

Tout le monde sera d'accord pour tenir comme valeur première de l'école le fait que les élèves s'y instruisent, puisque c'est sa mission. Prenons le cas de la dictée de Topaze dans la pièce de Marcel Pagnol. Le maître «souffle» à l'élève – « *Des moutonsse étai-eunnt... [en sécurité dans un parc]* » – la

marque du pluriel, car il veut qu'il réussisse sa dictée (Sensevy, pp. 78-79). Il s'agit d'une attitude de bienveillance, mais on peut dire qu'elle est erronée dans la mesure où ce faisant l'élève ne progresse pas, n'ayant pas agi *proprio motu* (*ibid.*, pp. 74-75). La bienveillance épistémique¹¹⁶ vise le progrès réel de l'élève. Pour cela, l'élève doit endosser la responsabilité de l'apprentissage.

Ainsi, toute conception institutionnelle doit assumer une prise de position axiologique. Dans un certain style de pensée, nous verrons qu'une conception de l'action du professeur en tant qu'elle se doit d'être bienveillante¹¹⁷ est jugée préférable à une conception qui prônerait l'indifférence voire la désobligeance. Cela peut être vérifié *in situ*, en essayant de comprendre l'*épistémologie pratique* des professeurs (Sensevy & al., 2007), qui révèle leurs intentions en orientant leurs décisions d'action – car « on imagine mal un professeur expert qui ne saurait rien dire *a priori* de ce que ses élèves vont faire » (Sensevy, 2011, p. 259).

§.40 Action conjointe et dévolution

Dans la mesure où nous pratiquons une enquête clinique, et qu'elle s'applique aux actions des membres d'une institution scolaire, cette enquête porte sur des relations didactiques – i.e. liées à des enjeux de savoir –, et en utilisant le vocabulaire de Dewey nous pouvons les qualifier de transactions au sens où un acteur agit toujours avec un autre, en fonction de références communes.

C'est le sens fort que l'on pourrait donner à la notion d'*échange*. Si deux personnes qui se parlent ne se comprennent pas, il n'y a pas d'échange possible. Ainsi le choix de la notion de transaction ne procède pas de la définition abstraite d'un concept que l'on aurait choisi *a priori*. Il s'agit plutôt de proposer un modèle qui aide à mieux faire percevoir les formes de rencontre et de reconnaissance, autrement dit la solidarité de ceux qui transagissent avec leur milieu d'action (Sensevy, 2011, pp. 83-84) et leurs habitudes de transaction¹¹⁸.

Mais comme le souligne Sensevy :

¹¹⁶ Je reviendrai plus loin sur cette notion.

¹¹⁷ Sous certaines conditions de détermination du sens de ce concept.

¹¹⁸ Du point de vue de l'Élève, on peut paraphraser cette habitude transactionnelle ainsi : « Si le Professeur fait X, c'est dans l'attente que je fasse Y, et ainsi de suite » (Sensevy, 2011, p. 105).

« il nous faut mesurer si nous voulons comprendre les pratiques humaines, que les agents peuvent manifester un sens du jeu qui consiste non seulement à jouer un jeu donné en produisant des stratégies adéquates à l'intérieur de ce jeu, mais encore à (*tenter de*) jouer un autre jeu que le jeu proposé dans l'institution » (*ibid.*, p. 48).

Le jeu du professeur est de *faire apprendre*. Il ne gagne à ce jeu que si l'élève accepte d'apprendre, et en cela nous pouvons parler d'action conjointe.

Une action conjointe est une action coordonnée, coopérative, participative et dialogique (*ibid.*, pp. 49-50). Dans le domaine didactique, l'action conjointe est nécessairement dissymétrique lorsqu'elle concerne le jeu du professeur sur le jeu de l'élève (*ibid.*, p. 57), mais « le processus didactique ne subsiste que si et seulement si chacun [le Professeur, et l'Élève] joue (plus ou moins) son rôle »¹¹⁹ (*ibid.*, p. 65).

Dans notre perspective didactique, le jeu que doit jouer l'élève est celui de *l'agir de soi-même*, car le professeur dévolue à l'élève une responsabilité d'apprendre, ce qui est le sens de la notion de *dévolution* initialement proposée par Brousseau. Cela est particulièrement important dans la pédagogie de l'École Freinet, comme nous le verrons dans les analyses de cas empiriques. Mais il faut ajouter que l'on attend de l'élève qu'il assume pleinement cette responsabilité, et qu'il en rende compte¹²⁰. Cette perspective valorise l'autonomisation de l'élève dans son rapport au travail, en fonction du milieu aménagé pour ce travail. Sensevy propose de voir la dévolution comme une assomption praxéologique (voir plus bas le terme *praxéologie*). L'élève ayant à agir de son propre mouvement, c'est la clause *proprio motu* :

« elle repose sur ce fait grammatical : si je prends la responsabilité d'enseigner quelque chose à quelqu'un, je ne peux prétendre avoir réussi que si mon élève, sans mon aide, témoigne d'une puissance d'agir fondée sur ce que je lui ai enseigné, et adéquate à ce que je lui ai enseigné » (Sensevy, 2011, p. 67).

§.41 Réticence-expression

Les transactions entre élèves et professeur sont ordonnées sur un principe de dévolution, car il ne sert à rien que le professeur dise directement le savoir à l'élève.

Un professeur peut avoir *fait* une leçon, sans que pour autant l'élève ait

¹¹⁹ Sensevy utilise des majuscule car il fait de Professeur et Élève des *instances* de toute transaction didactique.

¹²⁰ C'est le cas, par exemple, dans l'institution du *graphique*, à l'École Freinet (Go, 2007, pp. 193-206).

appris quoi que ce soit. Le fait d'avoir dit à l'élève un savoir ne garantit en rien que cet élève ait intégré ce savoir et sache l'utiliser pour résoudre des problèmes qu'il rencontre.

À partir de ce principe, l'action du professeur doit favoriser l'agir de soi-même de l'élève. Cette visée professorale s'appuie sur une certaine organisation didactique, notamment sur ce que Sensevy appelle une dialectique contrat-milieu : 1) tout élève dispose de connaissances ; 2) ces connaissances restent insuffisantes pour résoudre un problème ; 3) l'élève doit agir *dans/par/sur* le milieu didactique pour produire une nouvelle connaissance. Avec ce type d'organisation, le professeur doit constamment se positionner dans les transactions : il dissimule plus ou moins un savoir (réticence), en même temps qu'il exprime plus ou moins du savoir (expression). L'attitude professorale oscille entre ce que dit ou montre le professeur, et ce qu'il tait ou cache. Il peut être expressif ou réticent sur un élément de contrat ou sur un élément de milieu.

§.42 Topogénèse

En Théorie de l'Action Conjointe existe un triplet de descripteurs des transactions que l'on ne peut distinguer que de façon artificielle. Il s'agit de chronogénèse, topogénèse et mésogénèse¹²¹ (ces termes ont été empruntés à Chevallard).

Je choisis d'entrer dans ce triplet par la topogénèse, en fonction de mon objet de recherche qui porte essentiellement sur la place symbolique du professeur dans la pédagogie de l'École Freinet.

La topogénèse concerne les positions et les responsabilités occupées dans les transactions, en fonction des enjeux de savoir. Dans la pédagogie de l'École Freinet où le principe de dévolution est majeur, le professeur pratique une dialectique réticence-expression très spécifique : on pourrait dire qu'il cherche à être "le plus réticent possible". Voici un exemple emblématique de cette réticence : lorsqu'un élève du Cours Préparatoire écrit son *texte libre* et qu'il ne connaît pas l'écriture d'un mot, la maîtresse lui dira souvent (en

¹²¹ La *chronogénèse* concerne les formes de l'avancée du temps didactique, la *topogénèse* concerne les formes de prise de position de chacun dans les transactions didactiques, la *mésogénèse* concerne les formes de mise en relation d'éléments du milieu dans lequel s'effectuent les actions didactiques.

fonction de ce qu'elle sait de l'élève et de la difficulté du mot) : “ça tu cherches“. Nous verrons que cette forme d'autorité topogénétique réticente se fonde dans le principe freinetien du *tâtonnement expérimental*.

§.43 Milieu-soi

Dans toute situation didactique, le milieu désigne ce dont est constitué l'environnement pour l'activité de l'élève – en rapport avec un contrat didactique.

Le professeur agence le milieu pour que l'élève rencontre un problème – ou bien un problème peut naître sur lequel veut travailler un élève, et le milieu peut être organisé en fonction de ce problème. L'élève agit alors dans le milieu et sur le milieu.

Mais en TACD, cette notion de milieu connaît une certaine extension. Toute activité de création impliquant une expérience émotionnelle, par exemple, et plus largement toute pratique corporelle institue le “soi“ du sujet en tant que milieu : on le désigne par *milieu-soi*.

Concernant la pédagogie de l'École Freinet, je propose de voir certaines analyses topogénétiques de l'action du professeur à partir du concept de milieu-soi.

§.44 Praxéologie / Proxémie

La pédagogie de l'École Freinet étudiée à partir des pratiques effectives des professeurs ainsi que de son système coopératif de formation, peut être vue comme un “art de faire“ spécifique : une praxéologie.

Il s'agit de ce que j'appellerai un *complexe de pratiques*, par analogie avec le concept freinetien de « complexe d'intérêts » (désignant le rapport au monde propre à chaque l'enfant). Une praxéologie est, comme son nom l'indique, “parlée“ par un acteur, elle inclut donc les pratiques et les types d'énoncés produits sur ces pratiques. Elle correspond notamment au type d'analyse des situations que produit un collectif de pensée, et suppose donc tout un arrière-plan de connaissances et de convictions.

La praxéologie pédagogique de l'École Freinet nécessite un intérêt particulier pour l'approche *proxémique*, c'est-à-dire pour l'étude des comportements corporels dans cette institution – rapports à l'espace, aux

objets, entre les personnes (entre les regards, entre les corps), et rapport à soi-même. Dans l'usage du descripteur *réticence-expression*, la question de la proxémie s'impose : l'enquête doit être menée sur ce qui est dit/non-dit et fait/non-fait. Ce que l'on appelle le comportement non-verbal revêt une importance majeure dans les formes relationnelles des transactants. Pour étudier l'action d'un sujet sur le *milieu-soi*, par exemple, l'analyse proxémique s'avère très précieuse.

§.45 Reconnaissance didactique

L'enquête que j'ai entreprise s'intéresse aux pratiques de bienveillance professorales à l'École Freinet. En m'efforçant de caractériser ces pratiques, je me suis intéressée à ce que Ricœur a appelé un « parcours de la reconnaissance »¹²² (Ricœur, 2004).

L'attention que le professeur porte à l'élève procède avant tout de son intention d'enseigner, et l'on peut la qualifier de bienveillance épistémique. C'est parce qu'existe cette attention professorale que l'attention de l'élève peut prendre un sens. Mais le fait que la bienveillance consiste à se rendre attentif, chez l'élève, à sa réalité d'enfant. Pour autant, il ne s'agit pas d'une attention qui se limite à la personne de l'élève, mais qui considère sa personne dans un cadre *didactique*, c'est-à-dire en fonction d'enjeux d'apprentissage au sens large, vus comme entrée dans la culture. À ce titre, le concept de *reconnaissance didactique* devient un descripteur essentiel pour la pédagogie de l'École Freinet – et un enjeu important pour penser une démocratisation de la forme scolaire – qui *reconnaît* l'élève comme capable d'agir de soi-même, de travailler dans un milieu.

§.46 Ingénierie coopérative de formation / clinique de l'éducation

Ma démarche est avant tout clinique dans la mesure où il s'est agi pour moi de me rendre au chevet d'une activité existante – au triple point de vue de l'action, de la formation et de la recherche.

Ce qui mobilise les différents acteurs du collectif dans lequel je me suis inscrite, c'est d'agir ensemble pour la préservation et la modélisation d'une

¹²² Je remercie le professeur Sensevy qui m'a conseillé, lors d'une rencontre du Séminaire Action (25 avril 2017) où j'ai présenté « Le Cas de Carla », d'utiliser ce concept de Ricœur.

institution éducative :

« La plupart des dispositifs qui se présentent comme cliniques visent à ce qu'advienne, à partir du travail qui s'y opère, un gain de sens et/ou d'efficacité allant dans le sens d'un développement personnel et/ou professionnel, pour les sujets et/ou les collectifs » (Rochex, 2010, p. 117).

Mais il va de soi que tous les acteurs de notre collectif n'occupent pas la même place : assistante maternelle expérimentée, professeurs des écoles débutants, professeures des écoles expertes en retraite, chercheurs expérimentés, jeunes chercheurs, doctorants ou stagiaires. Dans ce collectif, la répartition des places est relative aux enjeux d'*accompagnement* ou de *recherche*.

Le premier enjeu de l'accompagnement concerne un art de faire en situation d'action, il s'adresse

« aux sujets impliqués dans le travail clinique, et vise à ce que ceux-ci puissent, dans le temps de ce travail et grâce à la double médiation du dispositif et de l'expérience et de l'intervention du clinicien, opérer ou initier un processus d'élaboration et de gain de sens et de compréhension, susceptible de leur permettre de mieux faire face aux situations qui leur posent ou leur posaient problème » (*ibid.*, p. 118).

Cette médiation existe à l'École Freinet et concerne principalement l'intervention de l'ancienne équipe d'enseignantes qui vient former la nouvelle équipe à la pédagogie particulière de cette école historique. En ce sens, on peut reconnaître que ces enseignantes expérimentées ont une pratique clinique vis-à-vis des novices. Ce n'est d'ailleurs pas le cas des chercheurs ou des doctorants qui n'exercent pas ce type d'intervention et ne sont pas dans cette position clinique, car

« l'activité du chercheur, même quand elle se nourrit de son travail de clinicien, n'est plus adressée aux protagonistes de ce travail, mais à ses collègues, aux membres de sa communauté de recherche ; elle opère pour l'essentiel en temps différé, temps durant lequel le chercheur revient sur les « matériaux » (de natures très diverses selon les modes de travail mis en œuvre) recueillis dans le temps de l'intervention en les mettant à distance pour mieux les ressaisir et les constituer comme objet d'étude et de réflexion, en leur conférant donc un autre statut épistémologique » (*id.*).

Ces remarques de Rochex ne semblent guère contestables. La clinique de recherche ne relève pas des mêmes modalités que celle d'accompagnement et nécessitent d'autres critères de pertinence que le seul travail de co-élaboration de sens par les acteurs impliqués dans la formation :

« Autrement dit, co-élaboration de sens et construction de connaissance pour les collectifs, travail d'intervention et travail d'élaboration théorique pour le clinicien, ne sont pas de même nature, ne relèvent pas de la même temporalité, ne concernent pas les mêmes catégories de "partenaires", ne sont pas régis par les mêmes critères et exigences, et n'opèrent pas sur un même registre épistémologique » (*ibid.*, p. 119).

Pourtant, le modèle sur lequel nous travaillons nous permet d'explorer une troisième voie, celle des *ingénieries coopératives*. Le collectif travaille de façon conjointe sur des formes didactiques en vue de mieux les comprendre et en se donnant des fins communes visant l'amélioration des pratiques. Dans un tel collectif, on interroge la place symbolique du professeur, du formateur et du chercheur en s'inspirant de l'expérience des cliniques médicales (Sensevy, 2011).

§.47 Exemple emblématique

Le travail du collectif cherche à caractériser des exemples emblématiques de la pratique, en tant qu'ils procèdent d'une référence commune.

Un exemple emblématique est un *cas* : il est constitué par un épisode didactique au cours duquel le système d'action observé peut être considéré comme remarquable pour le collectif. Si les membres du collectif s'entendent sur l'analyse de ce cas et sur sa caractérisation emblématique, il peut alors être élu en tant qu'*exemple exemplaire* faisant autorité pour la pratique concernée. Au cours de mon enquête, j'ai ainsi pu proposer au sein du Collectif École Freinet le « Cas de Carla » comme un exemple exemplaire de bienveillance pédagogique¹²³.

§.48 Reconstruction de la forme scolaire

Le concept de forme scolaire de socialisation de l'enfance fut emprunté aux historiens et sociologues par Henri Louis Go, lorsqu'il mena son étude monographique sur l'École Freinet (2001-2005).

Sa thèse fut que le système didactique de l'École Freinet méritait d'être modélisé : il s'agissait d'extraire les formes génériques d'un « milieu d'institutions » afin de penser une possible reconstruction démocratique de la forme scolaire d'éducation. Le terme de reconstruction fut emprunté à la

¹²³ Voir plus loin, sur ce cas, mon analyse empirique intitulée « Je veux faire la vaisselle ! »

philosophie de Dewey. Depuis, ce concept a été intégré à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011).

La forme scolaire républicaine d'éducation, fondée sur la tradition coménienne et cartésienne – consistant à réunir en un même lieu (la salle de classe) des enfants d'un même âge (les élèves d'un niveau de classe) pour suivre un même programme d'enseignement (le défilement des objets de savoir scriptural) –, doit être transformée pour devenir démocratique. C'est la *reconstruction permanente de l'expérience* qui doit être l'objet de l'action éducative. Cela nécessite que les enfants aient tout loisir à l'école de rencontrer des problèmes, et qu'ils aient un rapport de première main à ces problèmes (Sensevy, 2011).

Fraction 2 : œuvre freinetienne

Ce que l'on appelle l'œuvre freinetienne correspond à une réalité complexe. L'existence de l'École Freinet, sur la colline du Pioulier à Vence, est l'une des expressions historiques de cette complexité. Lorsque l'on se rend pour la première fois dans ce lieu, l'on est loin d'imaginer tous les cheminements qui ont, d'une part, conduit à la création de cette école privée, naturiste et prolétarienne en 1934 (Riondet, 2016), et qui ont, d'autre part, permis sa sauvegarde jusqu'à aujourd'hui. La création de l'École Freinet marque un moment décisif dans l'action d'Élise et Célestin Freinet, et son fonctionnement au fil des décennies n'est pas allé sans d'importantes difficultés.

Pour comprendre ce qui a conduit Élise et Célestin Freinet à quitter l'Éducation Nationale pour fonder une école privée, et pour en saisir les enjeux éducatifs, j'ai tenté de me constituer ce que j'appellerai une “première culture élémentaire” à propos de cette œuvre. Première parce que j'espère pouvoir poursuivre mes lectures de façon plus approfondie et plus complète, élémentaire parce que cette première lecture est restée de survol, allant à l'essentiel en fonction de mes besoins au cours de l'enquête.

Je propose un agencement des notions pour moi les plus significatives, compte tenu de ma question de recherche – celles qui m'ont été les plus utiles pour interroger et analyser mes données empiriques. Mais aussi en fonction

d'un arrière-plan philosophico-politique parce que la création d'un mouvement pédagogique par Freinet en 1927 (L'Imprimerie à l'École) consistait à

« se sentir de taille à changer profondément l'ordre des choses humaines ; et ce d'autant mieux qu'un [mouvement pédagogique] semble détenir un privilège : celui de pouvoir modifier le “matériel“ humain sans recourir à la violence et en évitant les excès des changements sociétaux brusques et radicaux » (Milhaud-Cappe, 2007, p. 24).

§.49 Un mouvement

Pour essayer de comprendre l'œuvre freinetienne, j'ai d'abord cherché pourquoi elle est souvent assimilée à un mouvement pédagogique, à un point tel que Peyronie (2013) parle d'un « intellectuel collectif ».

Depuis les années 1960, beaucoup de militants du Mouvement Freinet contestaient à Freinet la paternité de la “pédagogie Freinet“. Selon eux, il n'aurait pu produire cette pédagogie sans l'active participation de centaines d'autres instituteurs pédagogues. À des degrés divers, les militants réclamaient leur part de cette création pédagogique.

Pour découvrir la genèse de ce mouvement pédagogique, je me suis appuyée sur les ouvrages historiographiques d'Élise Freinet, tels :

- *Naissance d'une pédagogie populaire* (1949) ;
- *L'École Freinet, “réserve d'enfants“* (1974) ;
- *L'itinéraire de Célestin Freinet* (1977).

J'ai également consulté certaines analyses¹²⁴ des textes d'Élise et Célestin Freinet qui facilitent l'accès à cette œuvre foisonnante. Pour connaître l'histoire du Mouvement Freinet, nous disposons principalement du travail de Michel Barré, qui fut un instituteur impliqué dans l'action militante à partir des années 1950, et qui a rédigé un témoignage nourri d'archives : *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps* (T1, 1995 ; T2. 1996)¹²⁵.

D'autres petits ouvrages proposent une approche de cette histoire, tels par exemple :

- celui de Luc Bruliard et Gerald Schlemminger, militants à l'ICÉM : *Le mouvement Freinet, des origines aux années quatre-vingt* (1996).

¹²⁴ Ces ouvrages sont mentionnés dans mes références bibliographiques.

¹²⁵ Son texte est accessible en ligne :

<https://www.amisdefreinet.org/publication/barre/freineteducateur/index.htm>

- celui de l'universitaire américain Victor Acker : *Célestin Freinet. L'histoire d'un jeune intellectuel* (2006) ;

- le livre du militant Guy Goupil : *Comprendre la pédagogie Freinet, genèse d'une pédagogie évolutive* (2007) ;

- ou encore celui du philosophe Henri Peyronnie : *Le mouvement Freinet. Du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif. Regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique* (2013).

La recherche la plus récente et la plus complète à ce jour, est celle d'Henri Louis Go et Xavier Riondet¹²⁶ : *À côté de Freinet* (à paraître)¹²⁷.

§.50 Une pédagogie

La "pédagogie Freinet" (PF) est donc constituée par un ensemble de Techniques Freinet (TF), dont certaines sont très connues (par exemple l'imprimerie, le texte libre), d'autres moins (par exemple le graphique).

Pour mon enquête, j'ai pris connaissance d'une littérature nombreuse concernant ce que l'on appelle la "pédagogie Freinet". Cette littérature est évidemment très importante et je n'ai pu consulter, au cours de mon travail de thèse, que quelques-unes des études les plus significatives de ce domaine¹²⁸.

Outre la somme prodigieuse des écrits pédagogiques d'Élise et Célestin Freinet – sans parler de tout ce qui a pu être écrit par les praticiens eux-mêmes – que l'on peut trouver notamment dans les revues de *L'Imprimerie à l'École*, *L'Éducateur Prolétarien*, *L'Éducateur* ou encore *Techniques de vie et Art Enfantin*¹²⁹, nous disposons des ouvrages principaux rassemblés dans les deux volumes des *Œuvres pédagogiques* (1994) de Freinet.

Pour comprendre la pratique actuelle de la pédagogie de l'École Freinet comme un système d'institutions, et comme un système spécifique d'action didactique, nous pouvons nous appuyer sur l'enquête d'Henri Louis Go : *Freinet à Vence. Pour une reconstruction de la forme scolaire* (2007).

¹²⁶ Outre les articles et chapitres d'ouvrage qu'ils ont publiés ces dernières années.

¹²⁷ Je remercie Henri Louis Go et Xavier Riondet de m'avoir donné accès à leur documentation.

¹²⁸ Ces ouvrages sont mentionnés dans mes références bibliographiques.

¹²⁹ Nous avons la chance de pouvoir accéder en ligne à toutes ces revues sur le site personnel du pédagogue Hervé Moullé, qui en a numérisé une grande partie – ainsi que sur le site des Amis de Freinet et sur celui de l'ICÉM (indiqués dans mes références sitographiques).

§.51 Le texte libre

Mon enquête sur la signification des pratiques de bienveillance à l'École Freinet s'est appuyée plus particulièrement sur l'institution du texte libre. En effet, concernant l'organisation du temps de travail, un usage professoral consiste à dire « Priorité au texte ! »

À l'École Freinet, le *texte libre* est une institution *princeps*. Toute la *vie* de l'école s'origine dans cette activité d'écriture. C'est pourquoi je voudrais y consacrer une place également de premier ordre, car c'est une conception didactique suffisamment inhabituelle et originale.

La didactique de la production d'écrits peut se caractériser par la présentation de modèles, de situations de jeu, de consignes, de critères censés permettre à l'élève d'écrire selon des règles, y compris dans l'écriture d'invention. En outre, conformément à la mission assignée par les Textes Officiels à l'apprentissage de l'écrit, cette didactique vise à faire acquérir à l'élève une expression correcte¹³⁰, et c'est « en prenant comme point de départ les contraintes auxquelles chaque scripteur devra trouver une réponse qu'il est possible d'envisager une didactique de l'écriture » (Bishop, 2006). Nous verrons plus loin ce qu'il en est pour une « institution didactique¹³¹ » (Sensevy, 1998) majeure de la pédagogie pratiquée à l'École Freinet, le *texte libre*, qui est une sorte de méta-institution : l'enfant doit pouvoir l'écrire

« librement, quand il a envie de l'écrire et selon le thème qui l'inspire. Il ne saurait donc être question d'imposer un sujet ni même de prévoir un plan destiné à ce qui ne serait en définitive qu'une rédaction à sujet libre » (Freinet, 1964, p. 51).

Cela signifie que le *texte libre* n'invite pas forcément l'élève à dévoiler dans un récit son intimité psychique ou des aspects de sa vie familiale. En tant qu'il est libre, il rend cela possible de façon contractuelle – par contrat didactique – si l'élève le souhaite. Il existe des pratiques erronées et problématiques du *texte libre* qui font de cette institution une pratique contrainte à l'écriture de soi, c'est-à-dire à l'usage d'un “je” réellement

¹³⁰ Voir à ce sujet la discussion imaginée par Clanché au sujet de la transposition didactique dans le domaine de l'écriture, sachant que « le but de l'enseignement du français est d'amener les élèves à un usage *correct* (intention explicite) et *individualisé* (intention implicite) de la langue écrite » (Clanché, 2009, p. 118).

¹³¹ « Toute institution est le fruit d'un *travail d'institution* qu'elle organise en retour. (...) Le travail d'institution consiste à *transformer l'obligation de travailler en disposition laborieuse* » (Sensevy, 1998, pp. 19-20). Et « une institution didactique, c'est une institution dans laquelle on enseigne et on apprend des savoirs » (Sensevy, 2011, p. 63).

subjectif dans le récit. Le *texte libre* n'est nullement une injonction autobiographique. C'est ce qu'affirment les formatrices de l'École Freinet : « il n'y a pas de définition de ce que “devraient” écrire les enfants dans un *texte libre* » (Carmen Montès, entretien d'enquête, 2016).

Précisons toutefois que la première contrainte de nature “universelle” pour l'élève consiste dans le fait que « l'écriture, la parole ne sont que des agencements singuliers d'éléments empruntés » (Plane, 2006, p. 14), et nous verrons en quoi cela importe dans la conception même de l'institution *texte libre*. C'est une institution de *libre expression* individuelle, qui cultive le désir de l'enfant de développer sa *puissance de vie* :

« Tout se passe comme si l'individu – et d'ailleurs tout être vivant – était chargé d'un potentiel de vie, dont nous ne pouvons encore définir ni l'origine, ni la nature, ni le but, qui tend non seulement à se conserver et à se recharger, mais à croître, à acquérir un maximum de puissance, à s'épanouir et à se transmettre à d'autres êtres qui en seront le prolongement et la continuation » (Freinet, 1994 t.I, p. 335).

Il est ainsi « l'expression d'une particularité » (Clanché, 1976, p. 37), celle de la vie psychique d'un enfant “sujet” qui écrit “en première personne” – ce qu'il a envie d'écrire. En effet, quel que soit le degré d'élaboration de cette pensée enfantine individuelle et personnelle, elle tend à s'exprimer dans le langage :

« L'écriture, grâce au texte libre, est la mise en application de ces conceptions rousseauistes de l'enfant et de son éducation. L'élève y exprime la part sociale ou privée de son être. Et c'est bien l'individualité particulière qui est prise en compte » (Bishop, 2007).

Le *texte libre* est donc également une institution de mise en relation de sa vie sociale et familiale, et de l'école où cette expression se déploie. La pensée exprimée par l'enfant rencontre celle de ses camarades jusqu'à ce que le *texte libre* devienne quelque chose comme un « produit social » (*id.*) avant d'entrer dans un circuit de diffusion : « le narrateur n'apparaît souvent que comme un élément de la communauté dont il ne se sépare pas » (Bishop, 2010).

Il s'agit donc d'une culture didactique visant une éducation à la *prise de parole*. Cette culture s'appuie, dans sa mise en œuvre, sur des situations de coopération, car il s'agit pour Freinet de

« rejeter le schéma unilatéral, l'abstraction métaphysique, pour faire surgir de l'instant vécu le processus historique *dans son double aspect individuel et social*¹³² » (Freinet, 1994 t.I, p. 327).

Dans cette optique, le jeu scolaire du *texte libre* consiste à permettre à l'élève d'augmenter sa puissance d'agir

« qui comprend une puissance langagière ; un savoir, c'est ce qui permet d'exercer une capacité, qui suppose la construction d'un rapport spécifique au langage » (Sensevy, 2011, p. 59).

Décrire avec précision le *texte libre* en tant que processus didactique, c'est le décrire dans son unité praxéologique¹³³. Il s'agit pour cela d'observer et d'analyser les pratiques effectives des professeurs avec leurs élèves en essayant de comprendre les changements de place dans la relation didactique, les changements de rythme, d'agencement du milieu et des formes d'expression. L'un des objectifs visés est de rendre suffisamment compte de la logique d'action du professeur dans ses relations avec les élèves, sachant que les comportements spécifiques du professeur et des élèves « découlent les uns des autres » (*ibid.*, p. 65). C'est finalement pourquoi, si l'on veut pouvoir en produire

« une *description dense*, il faut être un connaisseur de la pratique qu'on décrit, de telle manière que les catégories de description renvoient au sens de l'action pour l'agent, et plus finement et largement au jeu que joue cet agent¹³⁴ » (*ibid.*, p. 169).

Cela nécessite un va-et-vient de l'objectivation participante entre captation de données *in situ* et analyse par des descripteurs de l'action. L'enquête prend pour arrière-plan les nombreux écrits de Freinet sur ce qu'il appelait *la technique du texte libre*. Le principe, constituant une véritable boussole pour l'action didactique, en est :

« un texte libre doit être vraiment libre. C'est-à-dire qu'on l'écrit lorsqu'on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume ou le dessin, ce qui bouillonne en nous » (Freinet, 1947, p. 6).

¹³² Je souligne.

¹³³ En caractérisant cette institution didactique à partir de la pratique effective qui en est assumée dans cette école, j'espère en extraire une forme générique de façon à la rendre transférable en formation sans en altérer la signification pédagogique, mais sans prescrire pour autant aux professeurs leur pratique. Cette modélisation est en cours de réalisation dans le cadre du Collectif École Freinet, avec le soutien de la médiathèque de Vence.

¹³⁴ Nous devons à Sarrazy d'avoir donné une signification didactique à l'affirmation de Mc Dermott (1976) selon laquelle *Kids make sense*, en postulant que tout ce que les gens font ici et maintenant a un sens qui doit être compris et qu'il est donc toujours illégitime de conclure à l'absurdité de comportements d'élèves (Sarrazy, 1996).

Il s'agit pour Freinet de démystifier *l'idolâtrie de l'écriture imprimée*, car le livre est « quelque chose d'un peu divin dont on hésite à contester les assertions » (Freinet, 1925). Comme il l'écrivait en août 1926 dans le quotidien *Le Petit Niçois* :

« J'espère que devenus grands, mes élèves se rappelleront ce que sont les feuilles imprimées : de vulgaires pensées humaines, hélas ! bien sujettes à l'erreur. Et de même qu'ils critiquent aujourd'hui leurs modestes imprimés, je souhaite qu'ils sachent lire et critiquer plus tard les journaux qu'on leur offrira »¹³⁵.

Nous semblons en plein paradoxe : c'est Freinet qui développe l'imprimerie à l'école comme outil de valorisation des textes d'enfants, alors qu'il n'a de cesse de mettre en garde contre la fascination et l'assujettissement que peut exercer la feuille imprimée sur les esprits. Mais c'est parce qu'il oppose à l'écriture imprimée le *livre de vie*, « un imprimé qui, même imparfait, sera vraiment vivant, puisqu'il sera le langage des enfants *imprimé*¹³⁶ » (Freinet, 1925). En outre, Freinet se démarque de pratiques recommandées à son époque, faisant de l'écriture individuelle une activité à visée d'édification morale à travers laquelle il s'agit d'acquérir un français scolaire : « Les récits sont cadrés par des consignes très directives, ce sont des sortes de scénarios prédéfinis, imprégnés de bons sentiments » (Bishop, 2010).

Qu'est-ce alors que faire un *texte libre* ? Comme y insiste Clanché, l'école doit être pour Freinet un milieu institué de vie et de travail dans lequel l'enfant peut produire les actes de sa construction, où des « techniques de vie » favorisent l'augmentation de sa puissance d'action, c'est-à-dire ici de sa maîtrise de l'expression écrite. L'expression est alors expression d'un *sens*, celui de la puissance de cette vie à se vouloir¹³⁷. La façon d'appréhender le

¹³⁵ Lors de la commémoration du cinquantenaire de la disparition de Freinet, à Vence, j'ai entendu une allocution du sénateur Pierre Laffitte, né le 1 janvier 1925 à Saint-Paul-de-Vence. Il fut élève de Freinet au début des années 1930, avant d'intégrer l'École Polytechnique en 1944. Pierre Laffitte témoigna du fait que pendant sa carrière il a toujours eu le souci des questions pédagogiques. Son intérêt pour l'action politique (sénateur de 1985 à 2008) lui vient de l'enseignement de Freinet : apprendre à critiquer les pages imprimées et à penser par soi-même.

¹³⁶ Dans cet article de la revue *Clarté*, Freinet explique qu'il a conçu sa pratique du *texte libre imprimé* à partir des récits rédigés par l'enfant dans le *cahier de vie* des pédagogues Decroly et Ferrière : « ils lui font tenir un cahier qui est le reflet de ses intérêts dominants » (Freinet, 1925).

¹³⁷ C'est pour Freinet la vie elle-même que l'on peut considérer comme une activité expressive : vivre, exister, devenir, c'est pour l'enfant créer, construire, fabriquer. (Go, 2007, pp. 157-164).

monde dans lequel l'enfant vit se fait donc sous la forme d'une production de parole, de gestualité, d'écriture, de peinture, etc...

« Les enjeux des textes libres sont multiples. Il ne s'agit pas seulement d'un moment de liberté et d'expression, mais d'un véritable outil pédagogique. En effet, ils sont au cœur de toute la pédagogie coopérative, puisqu'en donnant la parole aux élèves, le maître découvre les thèmes qui les intéressent et à partir desquels il élaborera le programme de la classe. De plus, ces textes ont une valeur psychologique, car ils offrent l'occasion de « restaurer l'unité de l'enfant » selon l'expression de Freinet. En effet, refusant les pratiques scolaires traditionnelles qui séparent les différents univers, le scolaire et le privé, Freinet préconise la libre expression dans la classe. Grâce aux textes libres, la vie entre dans l'école et l'élève retrouve cette unité qui seule peut stimuler son désir d'apprendre et lui permettre de se développer harmonieusement » (Bishop, 2010).

Voici une vue synoptique des différents moments (en une quinzaine d'étapes) qui constituent, en pratique, le processus de l'institution *texte libre* que j'ai observé à l'École Freinet, à Vence, entre 2015 et 2018.

0	vécu familial/social qui précède l'écriture	<i>C'est l'expérience de la vie qui fait passer l'élève à l'action d'écrire</i>
---	---	---

1	délibération individuelle et décision d'écrire en arrivant en classe	<i>La classe institue la possibilité d'écrire en arrivant le matin</i>
2	première écriture et tâtonnements	<i>L'élève écrit dans son cahier, seul ou avec un autre, et demande de l'aide à d'autres lorsqu'il rencontre une difficulté</i>
3	relecture et autocorrection	<i>L'élève relit son texte, le modifie, le corrige en utilisant le dictionnaire ou tout autre document...</i>
4	soumission du texte au professeur et pointage d'erreurs	<i>L'élève présente son texte au professeur qui pointe les erreurs et les maladresses en lui demandant d'en corriger certaines par lui-même</i>
5	travail de correction des erreurs	<i>L'élève corrige seul les erreurs pointées par le professeur</i>
6	soumission de la correction au professeur	<i>L'élève présente à nouveau son texte en expliquant comment il a procédé aux corrections, en argumentant</i>
7	présentation orale du texte à la classe	<i>L'élève lit son texte à la classe rassemblée, qui lui adresse des critiques auxquelles il doit répondre</i>

8	délibération de la classe et choix de l'un des textes présentés	<i>La classe discute et choisit l'un des textes présentés en justifiant ce choix</i>
9	mise au net du texte par réécriture coopérative au tableau	<i>L'auteur dicte son texte phrase par phrase, pendant qu'un élève l'écrit au tableau ; chaque phrase est discutée et corrigée de façon coopérative ; un secrétaire recopie sur son cahier le texte corrigé</i>
10	lectures orales du texte mis au net	<i>Une fois entièrement mis au net, le texte est lu oralement par la classe (un élève par phrase)</i>
11	recopie sur l'ordinateur du texte mis au net	<i>L'auteur dicte à un camarade qui le saisit son texte mis au net, puis il le photocopie</i>

12	distribution à la classe du texte imprimé	<i>Chaque élève colle dans son cahier le texte imprimé</i>
13	illustration du texte et insertion dans le Journal scolaire	<i>Le texte imprimé est affiché (à côté des précédents textes choisis), et sera illustré au feutre ; lorsque le contenu du Journal est complet, les feuilles sont photocopiées au photocopieur et assemblées en un Journal.</i>
14	diffusion du Journal scolaire et archivage dans la classe	<i>Le Journal est diffusé à tous ses abonnés, éventuellement aux correspondants, et un exemplaire est placé dans le bac des archives du Journal de la classe</i>
15	texte obtenant le statut de référence dans la classe	<i>Le texte devient alors une référence pour d'autres élèves qui le liront et s'en serviront pour écrire leur propre texte</i>

Je ne décrirai pas encore ici la pratique de correction de la langue assumée par le professeur¹³⁸, je me limite à caractériser le *texte libre* dans sa dimension d'éducation à la prise de parole, conditionnée par des moyens de socialisation de la parole (Clanché, 1976, p. 30). Le processus d'institution de la langue dans sa puissance littéraire, quant à lui, est soutenu dans son exploration sociale, lors de la *mise au net* du texte au tableau, sous la forme de la discussion coopérative au cours de laquelle la *part du maître*¹³⁹ est évidemment essentielle à condition qu'il dépasse

« l'esprit de métier (...). [Car] si d'avance l'éducateur place les bornes précises dans lesquelles doit évoluer la pensée de l'enfant, il crée l'enfant-écolier » (Freinet, É. 1963, p. 60).

L'utilisation du milieu par l'enfant pour réaliser son texte, en relisant certains textes d'autres enfants, en s'en inspirant (parce que la pratique de l'exemple et de l'imitation est très forte à l'École Freinet) et en puisant dans la mémoire de la classe, en présentant au professeur les différentes étapes de réalisation du texte, puis en le lisant aux autres qui vont faire des remarques, critiques, propositions, et jusqu'à la *mise au net* coopérative, puis à la saisie en traitement de texte, et à la reproduction et diffusion dans le Journal scolaire, tout cela montre à quel point le *texte libre* est une institution sociale. Il paraît donc erroné d'interpréter cette pratique comme un exercice strictement individuel et subjectif (Go, 2007, p. 175).

Mais d'un autre côté, il faut craindre la désappropriation de la parole du sujet par certaines pratiques erronées du *texte libre*. Si cette institution n'est

¹³⁸ Sur cet aspect, voir l'analyse présentée dans *Freinet à Vence* (Go, 2007, pp. 169-173). J'y reviendrai plus loin.

¹³⁹ Voir cette notion au paragraphe suivant.

que le prétexte à opérer un enseignement du français scolaire, en devenant ou bien un objet collectivement produit (le texte collectif signé “Tous”), ou bien un objet individuel que capte le collectif parce qu'il va être entièrement réécrit, alors

« l'écriture de soi est marquée par une ambiguïté liée aux conditions de sa production, puisqu'elle échappe à l'individu pour se fondre dans une entité collective » (Bishop, 2010).

Enfin, les expériences de production textuelle que l'on peut mener dans une classe pratiquant la “pédagogie Freinet”, malgré tout l'intérêt qu'elles présentent concernant les performances des élèves (Reuter, 2007), ne nous documentent pas forcément sur l'écriture telle qu'elle est pratiquée au sens où on l'entend comme *texte libre*. Cette institution didactique doit être clairement définie par sa pratique et faire l'objet d'un apprentissage (Bishop, 2010). Et contrairement à ce qu'elles affirment en parlant du « texte libre authentique », ce que disent par exemple les Instructions Officielles de 1972 ne correspond pas à la pratique correcte du *texte libre*. C'est pourquoi les pratiques sauvages de cette forme d'expression ont pu conduire à les juger inaptes à favoriser un enseignement de l'écriture et à produire un élève scripteur¹⁴⁰ (In : Bishop, 2010).

Si Clanché dit à juste titre que dans la *méthode naturelle d'écriture* le psychologique précède l'épistémique et en facilite l'accès (Clanché, 1976, pp. 41-42), nous avons à retravailler cette idée généralement présentée de façon trop sommaire. La fonction pédagogique¹⁴¹ projective, cathartique ou thérapeutique du *texte libre* a certes été souvent soulignée, mais la confusion entre son intérêt psychologique et son caractère politique doit être levée concernant cette institution didactique. La “technique” du *texte libre* n'est certes pas *de facto* et *per se* politique¹⁴², mais elle a à le devenir en fonction

¹⁴⁰ « La question du sujet et de sa place dans l'apprentissage de l'écriture est au centre des recherches menées dans le cadre de la didactique de l'écriture, depuis son émergence, au cours des années 1980. Toutefois, l'importance accordée au sujet scripteur varie selon les discours ; elle rencontre notamment un courant influent de retour aux pratiques traditionnelles dans l'apprentissage de la langue maternelle, avec pour corollaire un enseignement normatif de l'écriture » (Bishop, 2006, p. 97).

¹⁴¹ Distinguons ici la réalité pédagogique du *texte libre* de sa réalité politique : « l'acte de prise de parole chez Freinet est politique avant que pédagogique » (Clanché, 1976, p. 30).

¹⁴² Clanché a eu raison de souligner le fonctionnement synchronique de cette technique dans ce qu'il appelle la « praxis totale » de la classe coopérative (Clanché, 1976, pp. 35-39) qui est un système et un milieu d'institutions (Go, 2007).

des conditions d'effectuation pratique permises par le professeur dans l'organisation du milieu institutionnel : la liberté du *texte libre* n'est évidemment pas une liberté formelle *a priori* qui serait donnée par la technique même (choisir d'écrire un texte à sujet libre). Au contraire, Freinet a toujours insisté sur le possible « dogmatisme scolastique » (Freinet, 1947, p. 6) d'une technique non inscrite dans une vision et une organisation holistique du travail. Une telle fausse-route procède des ambiguïtés inhérentes aux écritures de soi

« qui sont souvent perçues comme spontanées, “faciles“, alors qu'elles nécessitent un véritable travail d'écriture et de mise à distance du vécu pour en faire un récit. [C'est] le paradoxe des écritures de soi scolaires qui ne s'enseignent pas, ne se construisent pas, ne se corrigent pas » (Bishop, 2010).

La caractéristique majeure du *texte libre* est qu'il implique pour l'enfant une prise de responsabilité, celle de prendre la parole, une parole qu'il portera ensuite devant les autres. Cette pratique d'écriture met en œuvre chez l'enfant une confiance en soi, une confiance en son “univers intérieur” mais qu'il découvre en le produisant dans le langage, ce qui est le premier horizon éducatif visé par Freinet, et parce qu'elle est accueillie par un collectif dont la valeur première est la coopération.

Or, c'est seulement par cette pratique de revendication individuelle et par la reconnaissance de celle d'autrui qu'une communauté démocratique peut exister, elle ne peut donc être présupposée dans la mesure où la *voix* est une dissidence contre le “conformisme” conçu comme incapacité à se rendre responsable de prendre la parole, à vouloir dire soi-même ce que l'on dit, à être réellement et le plus possible le sujet de sa propre parole (Laugier, 2005).

Faire entrer les enfants dans l'écriture, c'est-à-dire dans l'univers symbolique (Kambouchner & al., 2012, p. 37), peut ainsi apparaître comme la responsabilité *première* de l'école.

La fonction pédagogique du *texte libre* est incontestablement politique, notamment en ce qu'il y est question de *faire* prendre la parole à l'enfant en tant qu'enfant :

« ce serait favoriser l'éducation, rendre l'école vivante et capable de former des hommes nouveaux que de mettre enfin nos élèves en mesure de choisir *parmi les résultats de l'expérience des adultes, ce qu'ils se sentent capables d'assimiler d'abord, ce qu'ils croiront juste, vrai et bon ensuite*. Il faut libérer le plus possible l'enfant de l'emprise de l'adulte. Réduire l'emploi du manuel, selon les moyens

pratiques que nous venons seulement d'indiquer, sera faire un large pas vers cette libération » (Freinet, 1925).

La rencontre entre la pensée de l'adulte et la pensée de l'enfant (Freinet, É., 1963) doit être favorable à l'augmentation de la confiance en soi de l'enfant, et cette fonction est tout autant thérapeutique.

§.52 Tâtonnements (ET-TE) et Méthodes Naturelles (MN)

Freinet est le théoricien du tâtonnement. Dans les premiers écrits où cette notion apparaît, il parle d'expérience tâtonnée, une notion qu'il a élaborée vers 1943 lors de sa résidence surveillée à Vallouise. C'est plus tard qu'il augmenta sa théorie d'un nouveau concept, le tâtonnement expérimental.

Ces deux notions se complètent, pour décrire la manière dont l'humain apprend. L'*expérience tâtonnée* est un « tâtonnement mécanique » inné que la *vie* met en œuvre en fonction des besoins éprouvés et des obstacles rencontrés (Freinet, 1994). À l'origine, dit Freinet, l'acte peut être de pur hasard. Au cours de ces essais, l'acte pourra se répéter, creuser une trace, et un tâtonnement peut être « réussi ». Dans ce cas il ouvre la voie, dit Freinet, au torrent de vie, il se transforme en « règle de vie ». Par l'effet des répétitions et de la « perméabilité à l'expérience », ces tâtonnements réussis produisent un « tâtonnement intelligent » (*id.*). Ainsi,

« plus l'individu peut faire d'expériences, plus il a de chances d'être intelligent. [...] Multiplier à l'infini les possibilités d'expérience tâtonnée des individus, c'est les préparer à être plus intelligents ; c'est-à-dire plus aptes à agir avec maîtrise sur le monde qui les entoure » (Freinet, 1952, pp. 458-459)¹⁴³.

Entre 1945 et 1965, Freinet voulut poursuivre ses analyses du tâtonnement, comme on en trouve des traces dans certains numéros de *L'Éducateur*, où apparaît en 1954 la notion de *tâtonnement expérimental* (Freinet, É., 1977, pp. 144-145). Il vit dans Mitchourine et Pavlov des alliés pour ses conceptions. Mais il ne trouva pas le temps de produire la théorie qui devait constituer un troisième livre, annoncé en 1945, après *L'éducation du travail* et *l'Essai de psychologie sensible* (*ibid.*, p. 143). C'est pourquoi le premier chantier qu'il décida d'assigner à son Institut Freinet créé à Vence en 1964-1965 avait été la production de la théorie du *tâtonnement expérimental*. En

¹⁴³ Freinet, C. (mai 1952). Connaissance de l'enfant. *L'Éducateur*, 15-16-17, 454-462.

effet, dans une courte brochure de 1964, il reprend une formule qui fut ajoutée à la réédition du Tome 1 de *l'Essai de psychologie sensible* :

« La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'école, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle » (Freinet, 1964c, Invariant 11).

Pui, c'est le 2 février 1966 le premier numéro de la revue de l'Institut Freinet, *Le tâtonnement expérimental*¹⁴⁴.

Il n'est pas étonnant qu'après la disparition de Freinet, Élise Freinet ait tenté de relancer le chantier pour une *psychologie matérialiste scientifique*¹⁴⁵ :

« C'est ainsi que par des arguments d'une réalité sensible, biologique, Freinet introduit la voie nouvelle d'une psycho-pédagogie matérialiste : le drame de vivre se joue par l'effet de la *sensibilité*, propriété fondamentale de la vie, mobilisée à plein dans un travail de *finalité*. Entre les deux, un processus universel : le Tâtonnement » (Freinet, É., 1977, p. 140).

Le *tâtonnement* est donc un méta-modèle pour comprendre que l'élève doit faire l'expérience, suffisamment inscrite dans sa pratique ordinaire, des savoirs *proprio motu*, « de son propre mouvement ». À l'École Freinet, écrire un *texte libre* (ce qui est prévu comme prioritaire au *plan de travail*) est quelque chose qui se présente sous une certaine abstraction. Le processus de *tâtonnement* est alors en pratique ce qui permet « l'ascension de l'abstrait au concret »¹⁴⁶, impliquant tous les efforts assumés par l'enfant pour travailler sur les problèmes qu'il rencontre. C'est l'effort juste qu'il doit consentir, et qui est attendu par le professeur. Et « l'ascension vers des formes mentales majeures se fait tout naturellement par l'*expérience tâtonnée* »¹⁴⁷.

Ce que Freinet appelle « méthode naturelle » – terme qu'il emprunte aux pratiques naturistes de Georges Hébert – est ainsi la méthode normale d'apprentissage qui procède par *tâtonnement expérimental*. Mais cela ne signifie pas qu'il y aurait *une* méthode spécifique nommée *pédagogie Freinet*. Les commentateurs qui parlent de *la* Méthode Naturelle font une confusion

¹⁴⁴ Edmond Lèmery a actualisé la théorie du tâtonnement expérimental (Lèmery, 2010).

¹⁴⁵ Freinet, É. (mars 1970). Le tâtonnement expérimental. *L'Éducateur*, 6, 57-59.

¹⁴⁶ Ce processus permet de « conférer au concret la capacité à modifier la forme abstraite en fonction du projet de connaissance qu'elle doit servir » (2011, p. 581). C'est pourquoi le *texte libre* est une institution « ouverte », propice à accueillir toutes les propositions des élèves.

¹⁴⁷ Freinet, É. (octobre 1947). Quelle est la part de l'enfant ? *L'Éducateur*, 2, 30-31.

dans la mesure où pour Freinet il y a autant de “méthode naturelles“ que de domaine d'apprentissage : méthode naturelle de dessin, méthode naturelle d'écriture, méthode naturelle de lecture, etc. Le point commun à tous ces domaines est l'enfant procède par tâtonnements. Riondet théorise la conception qu'avait Élise Freinet de l'œuvre créatrice freinetienne en termes de « programme vide ». Il emprunte cette expression à Foucault (dans un entretien de 1981), pour souligner la place de l'inventivité en situation. Je dirai que “la méthode naturelle“ peut également être pensée en termes de « programme vide » : c'est en cela une non-méthode.

Le *contrefactuel*¹⁴⁸ aujourd'hui d'une non-méthode est tout trouvé.

Il s'agit par excellence du *Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, fondé sur “l'état de la recherche“ (Blanquer, 2017). Je qualifierai ce guide de “programme plein“. La première remarque à faire est qu'il s'agit d'un petit livre de propagande. Ce que la Direction de l'Enseignement entend par la recherche est singulièrement restrictif, puisque ce document prend très nettement position contre tout un domaine de pratiques et de recherches – considérant, par le fait, qu'ils ont à être exclus du champ de l'expérience d'une part, et de la scientificité d'autre part. S'appuyant sur de prétendus gestes professionnels “reconnus“, ce document institue d'autorité une légitimité des gestes qui méritent d'être “reconnus“ contre ceux qui ne le mériteraient pas. Un tel autoritarisme n'a sans doute jamais existé en France depuis Jules Ferry¹⁴⁹, et cela se dit au nom de “la science“, c'est ce qui est sans doute encore plus préoccupant. D'autant que les présumés auteurs d'un tel Guide ne sont pas des *connaisseurs pratiques* des pratiques professionnelles. Cet outil pédagogique destiné aux enseignants est donc à considérer par eux comme obligatoire : la seule déduction possible est que les enseignants perdent toute liberté pédagogique, puisqu'il prétend indiquer comment les apprentissages *doivent* être conduits au Cours préparatoire¹⁵⁰.

¹⁴⁸ Un contrefactuel consiste à imaginer une situation ou une position *autre* que celle existante. Sensevy a introduit l'usage des contrefactuels dans les analyses en TACD.

¹⁴⁹ Sauf sous le ministre Gilles de Robien, prétendant en janvier 2006 imposer la méthode syllabique au CP – ministre dont Jean-Michel Blanquer fut le directeur de cabinet adjoint.

¹⁵⁰ Tout connaisseur de ces questions pratiques ne peut que sourire lorsqu'on lit la présentation faite par Éduscol : « pour assurer la maîtrise des fondamentaux lire et écrire par tous les élèves ». La prétention de *garantie*, le mythe de la *maîtrise*, l'abstraction des *fondamentaux lire et écrire*, et l'illusion de son obtention par *tous les élèves* : on ne peut trouver plus parfaite langue de bois. On voit que l'intention a changé : là où le ministre Peillon

§.53 Part du maître (et part de l'enfant)

En janvier 1969, Jacqueline Bertrand, l'une des proches amies d'Élise Freinet, décida de publier un texte qu'elle avait communiqué au 23^e Congrès de l'ICÉM à Tours (16 mars au 4 avril 1967). Celle que l'on appelait « la Dame en noir » affirmait : « la marche inexorable des idées a fait exploser la pédagogie Freinet »¹⁵¹.

C'est dans ce contexte qu'elle se positionnait sur ce qui doit primer dans l'action pédagogique :

« Seuls les besoins exigeants, pressants des enfants doivent nous obliger à sortir de nous-mêmes, à nous oublier pour les laisser vivre, pour que soit tout entière préservée intacte leur part d'enfant » (*id.*).

En effet, Freinet venant de disparaître quelques mois plus tôt, elle en appelait à se rassembler autour d'Élise Freinet pour ne pas perdre de vue ce qui constituait le sens de cette pédagogie :

« Élise Freinet a consacré une grande part de son activité à la part du maître, Toute une partie de *L'Enfant Artiste*, de nombreux articles parus dans *L'Éducateur* et dans *Art Enfantin*, abordent le problème sous tous ses angles. Il suffirait donc de relire toutes ces pages pour essayer de partager avec Élise, cette part du maître qui est la part la plus subtile, la plus délicate de notre engagement, la part qui nous demande le plus grand art et pour laquelle il n'existe ni procédé, ni recette » (*id.*).

Les textes de référence sur cette question sont une prodigieuse série d'articles d'Élise Freinet à partir de 1947. Mais cet énigmatique syntagme signifiait prioritairement ceci :

« La première part du maître demande ce retour complet sur nous-mêmes, cet engagement authentique dont personne ne peut nous décharger » (*id.*).

Une fois posée la nécessité de l'engagement, voici ce qu'implique la part du maître sans procédé ni recette :

« La deuxième part du maître consistera à vous poser des questions et à essayer d'y répondre. Mes propres questions, mes essais de réponse, les voilà. Maîtresse de CP, j'apprends à lire à une classe de filles selon *la méthode naturelle de lecture* Freinet. Mon but est d'assurer l'*expression libre* de l'enfant. Ma part est de créer pour chaque enfant le milieu de confiance, de sécurité, de compréhension qui assurera son épanouissement naturel, qui le conduira avec un maximum de liberté à prendre conscience de sa pensée, de sa vérité, qui le conduira à l'exprimer, à la communiquer,

proposait au pays un vaste projet de refondation, « Pour une école de la bienveillance », le ministre actuel ne fait que poser un slogan démagogique, « Pour l'école de la confiance ». Alors que le ministre Peillon réclamait de la hiérarchie une bienveillance envers les professeurs, l'actuel ministre impose son intransigeance.

¹⁵¹ Bertrand, J. (janvier 1969). La part du maître. *L'Éducateur*, 4, 23-26.

et, en retour, à comprendre celle des autres. J'apprends donc à lire mais avant tout j'apprends à vivre. J'apprends à vivre à même la vie, minute à minute, derrière l'enfant, pas à pas, oreille à oreille, dans une mise en partage incessante, une écoute patiente, inlassable. Ma part, c'est cette lutte continuelle corps à corps avec le quotidien. Ma part, c'est cet échange constant avec l'enfant, cette disponibilité totale qui me garde attentive » (*id.*).

Cette notion de *part du maître / part de l'enfant* est au cœur des énoncés sur les pratiques à l'École Freinet. Lors de mes entretiens avec Carmen Montès et Brigitte Konecny, j'ai pu constater que leur conception de la formation des jeunes novices se fonde essentiellement sur cette interrogation de soi, comme condition de la possibilité de respecter la « part de l'enfant ».

Fraction 3 : éthique de bienveillance

Je me suis particulièrement intéressée, dans mes entretiens avec les professeurs de l'École Freinet et leurs formatrices, à leurs énoncés axiologiques. Pour l'observateur, la pratique de cette pédagogie à Vence fait apparaître un souci constant d'agir en fonction de certaines valeurs spécifiques. Mais la valeur qui semble mener tout le jeu pédagogique peut être nommée *bienveillance*. J'ajoute que la bienveillance dont il est question en éducation scolaire est d'abord *épistémique*, dans la mesure où la bonne intention du professeur est de faire en sorte que l'élève progresse dans son rapport au savoir. C'est pourquoi Pouivet (2008) propose de qualifier cette intention et l'activité qui en découle *vertu épistémique*¹⁵². Il est certain que cette vertu dont parle Pouivet n'apparaît pas forcément de façon spontanée chez le jeune professeur :

« Que les professeurs donnent l'exemple d'un rapport vivant au savoir, en le *rendant sensible*, et qu'ils mettent constamment en valeur ce qu'il y a à apprendre, cela ne peut pas s'obtenir en un jour » (Kambouchner & al., 2012, p. 39).

La responsabilité intellectuelle du professeur, dans la société qui vient, est très importante, et ce fait nécessite « une formation longue et approfondie » (*id.*) pour que tout nouveau professeur puisse devenir « un être de culture » (Meirieu, *ibid.*, p. 40).

Je voudrais présenter l'agencement conceptuel qui m'a été utile pour comprendre le sens et la place de cette valeur à l'École Freinet.

¹⁵² J'y reviendrai plus loin.

En citant un texte de Vincent Descombes, Sensevy signale la portée philosophique de la bienveillance qui consiste à favoriser chez l'élève un agir de soi-même, en soulignant qu'elle vise, comme tout acte éducatif véritable, une transformation de soi de l'élève : le paradoxe est que le professeur veut agir sur l'élève, mais que la transformation de l'élève ne peut s'opérer sans qu'il en soit lui-même l'agent (Sensevy, 2011, p. 67). Ainsi « la tâche pédagogique se situe entre une fascination pour l'enfant et le désir ambigu qu'il soit ce que l'on veut qu'il soit » (Filloux, 2000, p. 37). Dans cet intervalle doit agir ce que j'appellerai la *confiance professionnelle*, car la bienveillance consiste dans cette attente que l'élève progresse de lui-même, attente qui est une conviction dans l'éducabilité de l'élève. En effet, Meirieu pose l'éducabilité comme « principe logique de toute activité éducative »¹⁵³. En préservant un espace des possibles, cette attente est alors aussi une transmission de force (Cifali, 1994, p. 187). Mais il faut alors souligner que « la confiance naît aussi de la prise en compte du temps. (...) C'est une des qualités de liées à notre compétence relationnelle : travailler avec le temps » (Cifali, 2018, p. 31). Car on peut aussi « être malade de l'éducabilité. (...) Un agacement parce que l'autre ne va pas assez vite, ni tout à fait là où il faudrait » (Meirieu, 1991, p. 41).

Dans ma recherche, un problème saillant m'est apparu. La bienveillance doit-elle être pensée en termes de norme ou en termes de valeur ? Doit-elle être vue comme un devoir qui s'impose au professeur, ou comme une vertu dont il dispose ? j'ai tenté d'élaborer un cadre conceptuel qui éclaire ce questionnement à partir des travaux d'Eirick Prairat en philosophie de l'éducation.

§.54 *Un arrière-plan méta-éthique*

Ce que l'on appelle l'éthique normative concerne les questions vives de notre société. Elle tente de fournir des solutions opérantes aux questions soulevées et mises en débat.

Prairat présente trois grands cadres permettant de penser des formes de raisonnement et des principes¹⁵⁴ :

¹⁵³ Voir : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

¹⁵⁴ (Prairat, 2013, pp. 59-74).

« Le débat entre le déontologisme (point de vue éthique qui qualifie *a priori* certains actes comme étant moralement requis et d'autres comme étant moralement prohibés), le conséquentialisme (point de vue appréciant la moralité d'un acte en fonction de ses conséquences) et le vertuisme (point de vue, qui au-delà des actes, s'intéresse à l'agent moral) est au cœur de l'éthique normative [...]. Faut-il être déontologiste, conséquentialiste ou vertuiste, voilà la grande affaire en éthique normative » (Prairat, 2013, p. 61).

Revenant sur les mérites et les faiblesses de ces trois approches, Prairat convient que dans nos sociétés libérales – ayant la caractéristique d'offrir une large place aux libertés et choix individuels, ce qui se traduit par l'émergence d'une pluralité de valeurs soutenues et de conceptions du bien – le modèle déontologique requiert une attention particulière. Se posant la question du principe à privilégier entre le déontologisme, le vertuisme et le conséquentialisme concernant l'éthique enseignante, il propose la voie d'un déontologisme qu'il qualifie de *tempéré*. L'option modératrice du déontologisme récuse une forme impérative et inconditionnelle du droit qui ne tient pas compte des conséquences de la mise en acte. En outre, le déontologisme tempéré, tout en ayant comme principe premier le respect de l'enfant et de ses droits, n'évacue pas le rôle protecteur de l'adulte :

« On peut en certaines circonstances être amené à suspendre l'exercice d'un droit à un élève pour éviter à ce même élève un important préjudice [...]. Cette restriction est la marque d'une teinte de paternalisme, d'une inévitable teinte de paternalisme dans le rapport maître-élève » (*ibid.*, p. 92).

L'option choisie par Prairat est originale en cela qu'elle n'annihile pas les deux autres voies que sont le conséquentialisme et le vertuisme. Dans le déontologisme tempéré, la conséquence sera au service de l'évaluation de l'acte, une évaluation complémentaire et modératrice « venant corriger un déontologisme trop rigoureux » (*ibid.*, p. 93). L'alternative vertuiste n'étant pas récusée totalement, Prairat l'utilise pour y retenir l'idée de *vertu professionnelle*. En la précisant comme restreinte au domaine professionnel, il l'entend comme aptitude à évaluer sa pratique, le cadre fixé orientant ce type de vertu :

« Le déontologisme se laisse interpellé par le vertuisme et peut parfaitement admettre que l'exercice des devoirs requiert en amont un élan, un souffle [...]. Bon nombre de "qualités du tempérament", pour parler comme Kant, exigent d'être positivement orientées pour être vraiment vertueuses. Le devoir polarise positivement la vertu » (*ibid.*, p. 92).

Il est donc clair que la position de Prairat accorde une place à la vertu dans le cadre professionnel, à condition de ne pas l'entendre au sens habituel du perfectionnisme moral, c'est-à-dire comme travail sur soi en vue d'accéder à une forme de perfection de soi.

§.55 *Des vertus professorales ?*

Prairat propose alors trois vertus nécessaires à l'action du professeur : le tact comme vertu première, le sens de la justice et la sollicitude (ibid., pp. 97-111).

Notons la définition que donne Prairat de cette dernière :

« La sollicitude anticipe les demandes et les requêtes, elle devance les revendications et les appels, elle précède toute proclamation de droit en se portant d'elle-même auprès d'autrui. On voit comment la vertu de sollicitude peut déplacer le centre de gravité d'une éthique – le déontologisme – jugée trop juridique car trop exclusivement centrée sur les droits et les devoirs pour la rendre attentive non à un en-deçà mais plutôt à un au-delà du droit » (*ibid.*, p. 109).

Cette vertu est autrement appelée *bienveillance*. Elle m'intéresse, d'autant que l'on trouve assez souvent sous la plume de Freinet le terme de sollicitude, équivalent à l'idée de bienveillance ici présentée. J'ai tenté de confronter ce triptyque au contexte pédagogique de l'École Freinet.

Prairat explique la nécessité de mettre en œuvre un code de déontologie – relevant du *déontologisme tempéré* – permettant de préciser le domaine d'action propre aux professionnels de l'éducation. Mais pas seulement car, pour Prairat, développer un tel cadre comme levier d'un réajustement des pratiques implique de considérer ce code comme n'advenant pas *ex nihilo*, restant étranger à l'existence de pratiques morales déjà à l'œuvre. Si l'action morale du professeur s'institue grâce à des *normes professionnelles*, l'identité professionnelle apparaît lorsque les acteurs parviennent à *se coordonner* pour se doter d'un ensemble de normes (*ibid.*, p. 143).

« Une entrée en formation par le paradigme déontologique ne suggère pas seulement de rompre avec la fiction du maître idéal mais de centrer les recommandations sur ce que l'on appelle les bonnes pratiques [...]. Les bonnes pratiques¹⁵⁵ loin de l'idéal sont, elles, non seulement accessibles mais aussi et surtout partageables au sein d'une communauté » (*ibid.*, p. 165).

¹⁵⁵ Il sera intéressant de discuter cette idée de « bonnes pratiques » au regard du concept de « pédagogie correcte » (Go, 2015a).

L'idée de partage de pratiques au sein d'une communauté de praticiens nourrit le problème soulevé dans le cadre de cette recherche. Une question d'ordre général peut être posée : par quels types de formations est-il possible de "partager" des pratiques ou autrement dit de les transmettre ? Comment des enseignants expérimentés peuvent-ils donner à voir de leur expérience et par quelles ingénieries ?

Il s'agit ici d'affiner cette question d'ordre général pour aborder un type de formation particulière puisqu'elle relève d'une "manière" de considérer la transmission de vertus professionnelles, prenant comme point de départ, à l'instar de Prairat, la possibilité de former les professionnels à une attitude éthique bienveillante¹⁵⁶. Cette thèse ambitionne de donner à voir et à comprendre une voie permettant la formation éthique des professeurs, en s'attachant aux questions praxéologiques.

§.56 Une vertu d'hospitalité ?

Dans son analyse du sens de l'école républicaine, Prairat considère qu'à cette institution s'impose un devoir d'hospitalité. Autant dire que l'hospitalité doit être vue comme une norme de cet espace particulier.

Si la justice est l'une des trois vertus professorales pour Prairat, il en avait préalablement fait le premier défi politique et social de notre démocratie. Le second défi étant celui de rendre l'école plus efficace, le troisième est d'en faire un lieu plus hospitalier. Ces trois défis se complètent et sont même indissociables. Mais cet auteur considère que c'est l'hospitalité qui donne à l'école son *sens*, dans la mesure où l'hospitalité est consubstantielle à l'idée même d'école (Prairat, 2009, p. 87), car l'école est un lieu *protecteur de l'enfance* (Prairat, 2013, p. 36).

Pour que cette hospitalité devienne une réalité dans les transactions didactiques, le professeur doit « reconnaître l'élève comme tel », en commençant par « lui faire une place effective dans son enseignement » (Sensevy, 2011, p. 82). Pour exister, ce jeu de reconnaissance doit être fortement institutionnalisé. L'École Freinet étant baptisée « réserve

¹⁵⁶ Réfléchissant à cette question, Prairat préconise notamment une formation des enseignants à l'éthique par une réflexion à partir de dilemmes moraux et d'expériences de pensée (Prairat, 2013, pp. 215-230).

d'enfants » par Élise et Célestin Freinet, et les enfants de cette école s'adressant à eux en termes de « papa Freinet » et « maman Freinet », c'est cette problématique même de la reconnaissance mutuelle qui me paraît au cœur du projet freinetien. La *réserve* est par définition le lieu de l'hospitalité pour l'*enfance* où l'on offre ensemble « le droit de vivre et le droit à la connaissance » (Freinet, É., 1974, p. 7).

§.57 *La bienveillance : une méta-virtu ?*

Cela semble être de nos jours un lieu commun qu'un enseignant doit être bienveillant, capable d'empathie avec ses élèves.

Beaucoup considèrent en effet que c'est déjà le cas depuis plusieurs décennies : les pratiques d'autoritarisme et de malveillance envers les élèves auraient été éradiquées des classes. Sur cette croyance, une partie du monde enseignant juge l'injonction de bienveillance venue du ministère comme le symptôme d'une démission à faire apprendre les élèves. On ne peut réfléchir avec ce concept de bienveillance sans tenir compte des réactions de rejet qu'il a provoqué, à partir de 2012, parmi les enseignants et dans ce que Chevallard (1991) appelle la noosphère.

Cette position critique *et* conservatrice considère que l'évolution des réformes et des pratiques est marquée par le laxisme et la tromperie à l'égard des élèves. Le courant de pensée *Sauver les Lettres*, par exemple, accuse les ministères successifs depuis la Loi d'Orientation de 1989 demandant de placer l'élève au centre du système, et les travaux de Philippe Meirieu, de favoriser le « pédagogisme » et une « pédagogue » qui ne se soucierait plus d'instruire et de faire réellement progresser les élèves¹⁵⁷. Selon cette position, l'envahissement des discours « pédagogistes » dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres se serait accentué en École Supérieure du Professorat et de l'Éducation par l'idéologie de la bienveillance qui tiendrait lieu, selon ce courant conservateur, de formation professionnelle¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Voir sur ce sujet la dénonciation des lieux-communs des antipédagogues dans l'ouvrage de Philippe Meirieu, *La riposte* (2018).

¹⁵⁸ Pierre Kahn a présenté une intéressante communication sur le problème du conservatisme « de gauche » en pédagogie dans le *Standing Working Group* dirigé par André D. Robert lors du 40e Colloque ISCHE à Berlin, le 30 août 2018.

Une autre critique libertarienne de cette injonction à la bienveillance lui reproche ce qu'elle considère comme son caractère paternaliste et descendant, sa conception de surplomb : le maître bienveillant serait un maître qui resterait paradoxalement magistral. Il faudrait alors lui préférer une place plus impliquée horizontalement dans la relation avec les élèves.

Ayant activement participé au programme « LÉA École Freinet : Innover pour une école bienveillante », j'ai dû contribuer, dans ce collectif, à la clarification de notre propre approche scientifique¹⁵⁹ de la bienveillance éducative.

Si l'on n'attend pas particulièrement d'un médecin qu'il soit bienveillant, car la bienveillance ne semble pas être l'attitude prioritairement en jeu dans les relations entre un médecin et son patient, la bienveillance est selon moi, pour le professeur, une grande catégorie, ou un concept premier dans un agencement avec des concepts seconds. C'est une grande catégorie éthique dans la mesure où tout professeur doit exclure de sa pratique la possibilité d'être malveillant envers ses élèves. Je propose de comprendre *bienveillance* en lien avec *bien traitance* et *bien faisance*. La bienveillance n'est pas une qualité de personnalité de quelqu'un, mais une disposition à agir d'une certaine manière envers autrui, voire au bénéfice d'autrui, dans un contexte particulier.

Ruwen Ogien qualifie de *cuisine* morale le fait que dans certains contextes les arguments moraux peuvent être extrêmement simples,

« car ils semblent évidents par eux-mêmes. Par exemple, *quand on voit un enfant qui se noie, on essaie de le sauver. Il serait monstrueux de ne rien faire pour l'aider à sortir de l'eau.* Pour qualifier ces jugements directs, spontanés, supposés évidents par eux-mêmes, les philosophes ont pris l'habitude de dire que ce sont des intuitions morales » (Ogien, 2011, p. 9).

Veiller au bien d'autrui, y être attentif, s'en soucier, c'est avant tout faire en sorte de le traiter au mieux, de le considérer, d'en prendre soin, et donc de vouloir son bien en faisant le plus possible ce qui peut lui être bénéfique. Quelle qu'en soit la conception, enracinée dans la psychologie et dans l'action, « la notion de bien est la notion centrale de la philosophie morale » (Canto-Sperber & Ogien, 2004, p. 19). C'est pourquoi il me semble possible de

¹⁵⁹ J'entends par là un outillage théorique et une méthodologie de compréhension des pratiques effectives.

considérer la bienveillance comme le *bien* lui-même pour l'exercice du métier de professeur. À partir de là, sa théorisation « recommande les actions permettant de réaliser ce bien » (*ibid.*, p. 24). Pour un professeur, la bienveillance est une façon de juger des situations que l'on peut supposer pour lui « évidente ». Il serait monstrueux pour un professeur d'être malveillant avec ses élèves. Mais la bienveillance ne peut être raisonnablement conçue comme une vertu *que* dans des contextes spécifiques – dont celui de l'enseignement – en tout cas dans notre démocratie libérale. Car l'absolutisation d'une telle vertu dans les rapports à autrui serait une forme de générosité poussée à l'extrême. D'abord, on est généreux ou on ne l'est pas. Alors que l'on est bienveillant envers quelqu'un. Générosité et bienveillance ne peuvent être placées au même niveau de vertu. La générosité est la disposition morale à *donner* de façon volontaire, c'est le contraire de l'égoïsme. On peut comprendre, en ce sens, qu'elle donne lieu à une doctrine de vie, à une conception de la vie bonne : l'altruisme. Comme le souligne Mathieu Ricard, il s'agit en cela de vouloir le bien de *tous* les humains, et c'est ce qu'il appelle « la force de la bienveillance » (Ricard, 2013). La générosité érigée en doctrine est l'altruisme, l'altruisme s'appuie sur la force de la bienveillance envers *tous* les humains, mais comment y parvenir ? Il faut placer au cœur d'une telle doctrine le dogme de la compassion, qui est celui du bouddhisme. C'est la conclusion d'André Comte-Sponville à propos de la générosité : « Jointe à la compassion, elle est bienveillance » (Comte-Sponville, 1995, p. 153).

Cela implique au moins deux choses qui sont liées du point de vue éthique : ne pas penser la relation en fonction de son propre intérêt, viser explicitement dans la relation le bien d'autrui. L'origine d'une telle disposition morale envers autrui provient-elle d'un sentiment, d'une émotion en faveur de la personne ? Une telle position émotiviste n'est pas convaincante, car le sentiment ne se commande pas. Cela doit donc être une volonté, une décision et une pratique¹⁶⁰. En ce sens, nous pouvons parler de *bienveillance pratique*.

¹⁶⁰ Je me réfère au cours de philosophie éthique d'Henri Louis Go (master 2 CODEF, université de Lorraine), expliquant que cette position a été théorisée par Kant en tant que « amour pratique », c'est-à-dire n'ayant pas sa source dans des émotions mais dans la raison. C'est également un point sur lequel a travaillé MacIntyre dans son éthique des vertus,

Cette bienveillance professionnelle est forcément hospitalière, car elle ne dédaigne personne, elle s'adresse à tous sans restriction. De ce point de vue, l'hospitalité non seulement donne sens à l'école de la République¹⁶¹, mais découle en pratique de la volonté professorale de bienveillance.

Il me semble que l'on peut soupçonner de cynisme¹⁶² (au sens contemporain du terme ordinaire : empreint de désillusion) ceux qui se gaussent de l'injonction à la bienveillance lancée par le ministre Peillon en 2012. Je propose au contraire de voir la bienveillance comme immanente à l'idée de professeur, au sens où Prairat juge l'hospitalité comme immanente à l'idée d'école. La bienveillance est alors un devoir pratique pour toute personne souhaitant exercer le métier de professeur, autrement dit c'est une nécessaire vertu professionnelle.

Étant donné que je la pose comme première, je propose de la considérer comme une "méta-vertu". J'emploie ce néologisme par référence et symétriquement par analogie au concept de *méta-norme* de Ruwen Ogien : une norme qui s'applique à *tous* les candidats à être des normes, peut être dite une méta-norme (Ogien, 2003, p. 79). Ainsi, s'agissant de savoir pourquoi le professeur doit faire preuve de tact, nous pourrions répondre parce que le tact est une nécessité de la bienveillance.

J'essaie d'éviter l'écueil vertuiste selon lequel toutes les vertus, ou du moins tout un ensemble de vertus, seraient liées et entreraient dans une conception de la perfection éthique – ici d'une perfection professionnelle. Comme le souligne Prairat, en morale, l'éventuelle excellence ne peut être que *fragmentée* :

« on peut très bien être honnête sans pour autant être bienveillant. (...) Il nous faut donc faire le deuil d'une conception holiste de l'excellence morale » (Prairat, 2017, p. 113).

Il est évident qu'il y aurait angélisme ou dogmatisme de croire en la possibilité d'un héroïsme moral dans la sphère professionnelle, alors que nous vivons dans une démocratie libérale offrant à chacun le droit de se faire sa propre conception du bien – indépendamment, bien sûr, de certaines normes

recherchant ce qu'il peut y avoir d'universel dans les pratiques de vertu malgré les différences culturelles.

¹⁶¹ Au sens où Jules Ferry institue la forme scolaire de socialisation de l'enfance.

¹⁶² Que l'on pourrait également appeler "à-quoi-bonisme".

impératives. Pour prendre quelques exemples de vertus qui ne semblent pas être de “bonnes candidates“ à caractériser de façon préférentielle la manière d’agir professorale, nous pourrions citer la miséricorde, ou la pureté, qui sont pourtant d’importantes vertus dans notre héritage culturel. Ainsi,

« une éthique professionnelle, quel que soit le domaine d'activité, est toujours organisée autour de quelques vertus, de quelques vertus seulement... Et c'est déjà pas mal » (*id.*).

Ma proposition est de poser la bienveillance comme une méta-vertu en considérant certaines “autres“ vertus non comme une cumulation additive de vertus à hiérarchiser, mais comme des *expressions* nécessaires de la bienveillance professorale. Elles sont en cela immanentes à la bienveillance. Ou bien pour prendre une image, si l'on imagine la bienveillance comme un volume, elle trouverait son expression formelle, sa manière d'apparaître, dans les différentes faces qui la constitue – afin de qualifier des *manières d'agir*¹⁶³.

Fraction 4 : psychanalyse et éducation

Le concept de bienveillance invite à interroger le plan psychanalytique, car le professeur n'a pas à être bienveillant pour de seules raisons morales, il doit l'être parce qu'il est engagé dans une relation *de sujet à sujet*.

C'est ce que souligne fermement Philippe Meirieu dans un entretien récent donné sur *France Inter*¹⁶⁴ où il s'exprime contre l'*utilisation prescriptive* actuelle des neurosciences :

« les neurosciences ne nous livrent rien sur les questions éthiques, qui sont centrales dans l'enseignement, [...] les neurosciences ne nous diront jamais comment faire aimer les fables de La Fontaine à ceux qui n'aiment pas les fables de La Fontaine. [...] Il ne faut pas oublier qu'un élève est un *sujet*, et qu'un sujet n'est pas réductible à son cerveau [...] *Je* ne suis pas mon cerveau, non, je suis quelqu'un qui a un projet, qui a une intention, qui a envie, qui désire, et la question de savoir comment faire désirer apprendre à des élèves qui ne désirent pas apprendre est une question qui relève de la pédagogie ».

Freinet a toujours incité ses camarades à s'instruire de la psychanalyse, car « une intelligence approfondie de l'âme enfantine, tel est le considérable, l'inappréciable bénéfique que l'éducateur retirera de l'étude de la

¹⁶³ Je propose en conclusion une représentation des expressions de la bienveillance.

¹⁶⁴ 12 décembre 2017 : <https://www.youtube.com/watch?v=LQ7LhokwWDk>

psychanalyse » (Zulliger, 1930, p. 8). Grâce à cette étude, le maître parviendrait à adopter l'*autre attitude* (*ibid.*, p. 13). Cette « autre » attitude vaut autant pour le maître que pour les élèves. Le maître change de place symbolique dans ses rapports à l'élève, et l'élève se sent plus en confiance (*ibid.*, pp. 13-30). Déjà dans la décennie 1910 – après une tonitruante conférence de Ferenczi en 1908 qui voyait dans la pédagogie un bouillon de culture des névroses les plus diverses –, avaient donc été expérimentées des pratiques éclairées par la psychanalyse¹⁶⁵ (Pfister, Zulliger), auxquelles Freud s'intéressa. Dans les deux décennies suivantes, des centaines d'articles firent le récit d'expériences de « pédagogie psychanalytique ». Bien sûr, cela pose la question de la formation des enseignants à l'usage que l'on peut faire de la psychanalyse en tant que pédagogue. Et comme nous le verrons, cet usage implique notamment la mise en question des manières d'être et de faire propres à chaque enseignant : qu'en est-il du maître dans la relation pédagogique ? Quels scénarios inconscients peuvent s'exprimer dans son attitude ? Quels types de *liens* unissent le professeur et ses élèves ? Comment éviter les identifications fantasmatiques de toute puissance ? L'enseignant doit être conscient de sa responsabilité d'instituer un certain ordre identificatoire car, comme le souligne Jeanine Filloux, « le contrat originaire institué par l'école n'est *humainement* possible que parce qu'*un autre contrat le fonde dans la relation même qui s'institue* » (citée par Filloux, 2000, p. 115).

§. 58 *Bienveillance et sollicitude*

Dans la tradition japonaise existe un certain concept de bienveillance, Amae 甘え Ce terme désigne un sentiment plaisant d'attachement et un mouvement d'abandon où l'on s'autorise à exprimer ses besoins affectifs dans un environnement bienveillant ; il suppose une proximité émotionnelle.

Selon une formulation japonaise, « faire *amae* », c'est se prévaloir de la bienveillance de quelqu'un et s'attendre à son indulgence ; cette confiance en l'autre est possible parce qu'elle s'appuie sur un fond de loyauté dans la relation (avec une nuance d'engagement).

¹⁶⁵ Précisons que ces travaux se faisaient dans le cadre théorique de cette époque.

Cette morale japonaise a un air de famille avec le *care*. On admet qu'il est préférable de ne pas traduire la notion éthique du *care*, le mot *care* accepte une pluralité de sens – attention, soin, souci, sollicitude. De la même manière, transcrire dans une autre langue le terme japonais *amae* pose des problèmes¹⁶⁶.

Les théories morales européennes issues des Lumières ont considéré l'autonomie comme la norme de la vie morale, mais l'éthique du *care* a tenté de valoriser les notions de vulnérabilité et de dépendance comme possibles nouvelles normes de la vie sociale. Il y a ainsi une certaine ambivalence entre une définition positive et négative de la notion de dépendance : la définition positive de la dépendance renvoie à l'idée d'une solidarité. Or l'ambiguïté est renforcée en français si l'on traduit par *indulgence*, ce terme pouvant être entendu à la fois de façon positive et péjorative.

Puisque je propose un détour par la psychanalyse, je propose d'illustrer cette attitude bienveillante par ce que j'appellerai "le geste de Mathilde". La fille aînée de Freud ayant remarqué que son père, à son bureau (19 Bergasse), prenait toujours la même position lorsqu'il lisait, elle commanda en 1930 à l'architecte d'intérieur Felix Augenfeld un fauteuil :

« Elle m'a expliqué que Sigmund Freud avait l'habitude de lire dans une position très particulière et inconfortable. Il était appuyé sur cette chaise, dans une sorte de diagonale, une de ses jambes en bandoulière sur le bras de la chaise, le livre haut et sa tête sans appui. La forme plutôt bizarre de la chaise que j'ai conçue doit être expliquée comme une tentative de maintenir cette posture habituelle et de la rendre plus confortable. Les accoudoirs doublés comme des repose-jambes et le haut dossier servaient à Freud le lecteur, pas à l'écrivain »¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Nous avons travaillé sur cette question en relation avec une école japonaise (Keyanomori, à Sayama), et avec une chercheuse japonaise Akiko KAWARABAYASHI (MCF à l'université de Tsuru, Yamanashi, Japon). Nous avons également travaillé avec Keiko OEDA, traductrice assistante pour l'École Keyanomori.

¹⁶⁷ Témoignage de Félix Augenfeld. Freud Museum de Londres.
https://translate.google.fr/translate?hl=fr&sl=en&u=http://www.bbc.co.uk/ahistoryoftheworld/objects/EPqt8An_Sj2ii9ulOnCr3w&prev=search



La bienveillance pratique peut être comprise aussi par les gestes et rituels qui manifestent l'attention que l'on porte à autrui, et d'une certaine manière organisent un équilibre dans notre vie quotidienne.

Avant d'être un concept étudié en psychanalyse par Takeo DOÏ, l'*amae* est un mot utilisé au Japon dans la vie quotidienne : « faire *amae* » désigne un ensemble de comportements où l'individu se place sous la responsabilité d'une autre personne, s'abandonne dans la douceur des relations d'interdépendance.

-
 - * 甘え Amae (nom)
 - {
 - 甘える Amaeru (verbe)
 - }
 - (enfants) se montrer câlin(e)
 - auprès de gn.
 - faire le bébé avec gn.
 -
 - * 甘やかす Amayakasu (verbe)
 - câliner gn. cajoler gn.
 - gâter gn.
 -
 -

Traduction rédigée par Keiko OEDA à Vence / 24 mai 2018

L'idéogramme utilisé pour *amae* emploie le même caractère que celui d'*amai* qui signifie sucré :

甘い

L'*amae* renvoie ainsi au monde de l'enfance. Takeo DOÏ explique le sentiment d'*amae* chez l'enfant comme le prolongement de la période où la mère et l'enfant étaient unifiés. L'*amae* exprimerait ainsi une nostalgie de cette période.

D'emblée, les mêmes problèmes posés par les théories du *care* apparaissent donc. On le voit, le concept d'*amae* est teinté d'un certain maternalisme. Pour DOÏ, ces relations d'interdépendance qui se poursuivent à l'âge adulte sont autant de démentis au concept occidental de liberté entendu comme liberté individuelle, liberté d'agir comme bon me semble et en toute indépendance. Selon Takeo DOÏ, seule existe la liberté dite d'*amaeru* – forme verbale de l'*amae* – qu'on pourrait définir comme une liberté relationnelle.

La liberté individuelle ne serait qu'une illusion d'ailleurs critiquée dans la pensée occidentale notamment par Marx (l'homme est aliéné dans le capitalisme), par Nietzsche (le christianisme est une *morale d'esclaves*) et par Freud (l'homme ignore l'agir inconscient de la vie psychique). Contre cette illusion, Takeo DOÏ formule alors une définition de la liberté comme « une solidarité active avec autrui ».

Ce détour par le concept d'*amae* nous intéresse particulièrement dans notre enquête sur la formation, car il permet de penser une relation de dépendance constructive. D'une certaine façon, il permet de résoudre la tension dialectique posée entre exigence et confiance au cœur de l'idée de bienveillance, bienveillance qui ne saurait être simple indulgence laxiste, ni surtout conduire à l'indifférence.

§. 59 *Bienveillance et tact*

Comme le souligne Prairat dans son ouvrage éduquer avec tact, l'utilisation de ce concept bien qu'absente de l'univers de l'enseignement, n'en n'est pas moins dénué d'intérêt.

Venant des codes des professions médicales et de la psychanalyse, le tact revêt toute son importance pour le pédagogue. Car agir avec tact relève d'une disposition éthique en tant qu'il est « attention et souci de la relation » et renvoie au savoir-faire du professeur comme « capacité à saisir avec promptitude le sens d'une situation pour agir de manière appropriée » (Prairat, 2017, p. 5).

Revenons d'abord sur l'usage du tact dans le champ de la psychanalyse et dans le cadre de la cure analytique, avant de nous intéresser plus spécifiquement à la question du tact dans le champ pédagogique.

Dans un article récent, Daniel Weiss (2018) aborde la question du savoir-faire de l'analyste dans l'acte analytique. Il qualifie la pratique analytique suivant trois signifiants : le *tact*, le *style* et la *discretion*. S'agissant dans son article de déconstruire ce qui paraît être l'impensé de l'acte analytique – car Freud a très peu écrit sur cette question, tout en affirmant son importance – Weiss place le *Tackt* comme principe premier de la mise en œuvre du *transfert* en tant qu'adresse « nécessaire pour que ce soit un transfert

analysant qui s'instaure »¹⁶⁸ (Weiss, 2018, p. 1). Ainsi, le tact augure la relation qui s'élabore, et supporte en partie les mécanismes transférentiels à l'œuvre. Mais que signifie pour l'analyste faire preuve de tact ?

Saisi à partir de la clinique, le *Takt* renvoie selon Weiss à « la faculté de "sentir avec" » (*Einfühlung*) (*ibid.*, p. 3). S'appuyant sur les propos de Ferenczi, il souligne l'importance de l'analyse de l'analyste :

« Et ce qui donne à l'analyste cette capacité de tact, un tact d'une qualité particulière, c'est l'élasticité : possibilité de se situer à la fois dans l'*Einfühlung*, le "sentir avec" déjà évoqué, et, en même temps de soutenir une faculté de jugement. Bref, une sorte de dualité de l'analyste, de division, – de clivage ? – entre sympathie et jugement » (*ibid.*, p. 4).

C'est donc dans une perspective de *sentir avec* et de *penser sur* que s'inscrit l'action du psychanalyste. Pour Weiss, la question du tact ne saurait se distinguer de celle de l'*écoute*, une forme d'écoute singulière propre à la cure analytique. Reprenant le titre de l'ouvrage de Reik concernant l'intériorité du psychanalyste, il souligne l'intérêt « d'écouter avec la troisième oreille ». Faire preuve de tact ne se limite donc pas à une écoute neutre, mais au contraire à une capacité d'être « sensible à la résonance propre du dire du patient » (*ibid.*, p. 8). Le tact ainsi appréhendé s'origine moins dans la pensée de celui qui en fait œuvre que dans son corps qui, ouvert à l'Autre, le met en action :

« Selon Reik le "Takt" de l'analyste est lié à sa sensibilité au rythme pulsionnel qui habite l'analysant. Cette sensibilité lui est donnée par sa propre analyse. C'est elle qui lui permet d'entendre et répondre dans la bonne cadence. On se situe ici dans un registre proche de celui de la sympathie ferenczienne. Cette correspondance rythmique inconsciente est ce qui permettrait une énigmatique aptitude psychanalytique à la compréhension, effet d'une "connaissance" inconsciente » (*ibid.*, p. 6).

L'écoute bienveillante de l'analyste fait l'objet d'une *attention flottante* qui agit sur un principe équivalent à celui de la libre association. Elle met en jeu l'inconscient du psychanalyste en même temps que celui de l'analysant. C'est dans cet esprit que le professeur Marcel Rufo¹⁶⁹ fait part de sa clinique en expliquant qu'après chaque entrevue avec un enfant, il prend le temps

¹⁶⁸ Freud considère que la parole de l'analyste est affaire de tact, considérablement affiné par l'expérience (cité par Weiss, 2018, p. 2).

¹⁶⁹ Conférence tenue par Marcel Rufo en janvier 2016 : *Bioéthique / Normal ou pathologique ? Hyperactif, surdoué, un enfant original !*
<https://www.youtube.com/watch?v=d883VvdmzHU>

d'écrire quelques lignes non pas récapitulatives de la rencontre du point de vue médical, mais bien pour laisser une trace de son *ressenti* au moment des échanges et lors de la rencontre. Ainsi, et dans un premier temps le tact est muet. Agir avec tact devient le relai d'une écoute profonde, une forme de recueillement voire de méditation. C'est ce dont nous instruit le docteur Jean-Marc Eyssalet, spécialiste de médecine chinoise :

« On écoute d'abord, on écoute longtemps ce qui arrive spontanément et se signale dans l'instant en notre conscience par la sensorialité. Cette attitude imprègne totalement toute rencontre, en particulier lors du choc des regards quand on laisse apparaître le visage et la forme corporelle de celui qui nous interroge ou que l'on prend les pouls¹⁷⁰ en laissant régler nos rythmes et notre souffle par ceux du patient, acceptant d'abord de ne rien comprendre » (Eyssalet, 2010, p. 19).

À distance de ce que l'on peut appeler « la neutralité bienveillante » du praticien, le pédopsychiatre Marcel Rufo¹⁷¹ décrit sa pratique de l'écoute comme celle d'une « empathie sensible », dans le sens d'une capacité à être ému. La rencontre entre le clinicien et le patient est constitutive d'une relation dont le praticien est le dépositaire. Dans ce contexte, Rufo décline *son* écoute comme « une vibration », une possibilité « d'avoir de la sympathie » et « d'être en syntonie¹⁷² ».

Si le tact s'élabore initialement dans l'écoute, il se concrétise ensuite par *le dire*. Ainsi le tact se façonne au contact d'un rythme, d'une sensibilité à un écho, aux marques de la cadence et de la scansion. Weiss rappelle que cette sensibilité du corps renvoie au concept lacanien de la *lalangue*, rapport idiosyncratique dans le langage, définit par Bernard¹⁷³ de la façon suivante :

« Je prends l'un de ces moments, que ponctue sa Conférence tenue à Genève en 1975 sur *Le symptôme*. Lacan donne cette fois à sa thèse de l'inconscient structuré comme

¹⁷⁰ Les pouls sont pris par le médecin acupuncteur par pression et palpation de 3 points précis et à 3 niveaux de profondeur sur la face interne des deux poignets du patient : « Les pouls associent le mouvement du Ciel (*yang*) – *qi* ou souffle du Méridien des Poumons – et de la Terre (*yin*) – Sang propulsé par l'artère dans la gouttière radiale du poignet – (Eyssalet, 2010, p. 86).

¹⁷¹ Conférence tenue par Marcel Rufo en janvier 2016 : *Bioéthique / Normal ou pathologique ? Hyperactif, surdoué, un enfant original !*
<https://www.youtube.com/watch?v=d883VvdmzHU>

¹⁷² Mounier donne une définition de la syntonie (1946, *Traité de caractère*, p. 337) : faculté de vibrer à l'unisson de l'ambiance et faculté de nous détacher de l'ambiance, souplesse à régler notre conduite sur les exigences de la réalité et aptitude à prendre du recul sur le jeu des forces extérieures.

¹⁷³ David Bernard, Clinique de lalangue, in Revue Tupeuxsavoir, date de publication [en ligne] 15 novembre 2017. <http://www.tupeuxsavoir.fr/publication/clinique-de-lalangue>.

un langage un tour supplémentaire. Certes, l'inconscient naît de la façon dont un enfant aura été imprégné par le langage, et ce, *via* le désir de ses parents. « La façon dont lui a été instillé un mode de parler, avance Lacan, ne peut que porter la marque du mode sous lequel les parents l'ont accepté ». Nous retrouvons ici la thèse émise plus haut. Le langage ne marquera l'enfant que par le filtre du désir de ses parents, ce désir qui l'aura accueilli et aura causé sa venue au monde. Qu'est-ce à dire ? Que l'inconscient est le discours de l'Autre, pour la raison qu'il est non pas simplement un langage, mais la langue de l'Autre, à *savoir celle incarnée*, et parlée par la mère. Le langage n'est donc pas à concevoir comme un simple sac de signifiants, mais comme la langue que l'enfant rencontre dans le désir de l'Autre. En quoi interroger l'inconscient sera nécessairement interroger le rapport du sujet à sa langue maternelle. Non pas tant la langue de la mère, ni celle du père, mais la langue qui l'aura enfanté, et élevé, toujours d'une façon particulière, *comme sujet* » (Bernard, 2017, p. 2).

Faire preuve de *tact* pour le psychanalyste requiert cette possibilité de recevoir ce qui est unique et conséquemment d'apporter une réponse singulière, seule manière de faire écho à l'Autre et à la particularité de sa parole. En cela, dit Weiss, « le tact est cette part de la pratique impossible à théoriser [...] ce qui, ne pouvant se transmettre, doit s'inventer, à chaque fois »¹⁷⁴. Si l'on transporte ces réflexions au domaine pédagogique, cela signifie qu'il ne peut y avoir un code comportemental du professeur relevant du tact. La pratique du tact est à la responsabilité du professeur en situation.

§.60 *Bienveillance et style*

Nous pourrions dire, en suivant Weiss, que le tact est une affaire d'invention.

« Et si je n'invente pas de la même manière à chaque fois, avec chaque analysant, je n'invente pas non plus de la même façon que mon voisin. Et s'il s'agit de manière c'est celle, jamais reproductible, dont un analyste s'autorise de lui-même dans sa pratique » (Weiss, 2018, p. 8).

Celui qui pratique le tact est donc “condamné” à le faire à sa manière singulière, même si on l'apprend par l'exemple, en regardant faire (Prairat, 2017). C'est en ce sens que l'on peut admettre le tact au rang des vertus professionnelles, comme une expression concrète de la bienveillance. Mais ce faisant, étant donné que nous parlons de *bienveillance pratique* et que le tact est une invention d'attitude au cas par cas, un sens de l'à-propos dit Prairat (*id.*), nous pouvons comprendre que s'en dégage un style que caractérise l'art de l'écoute :

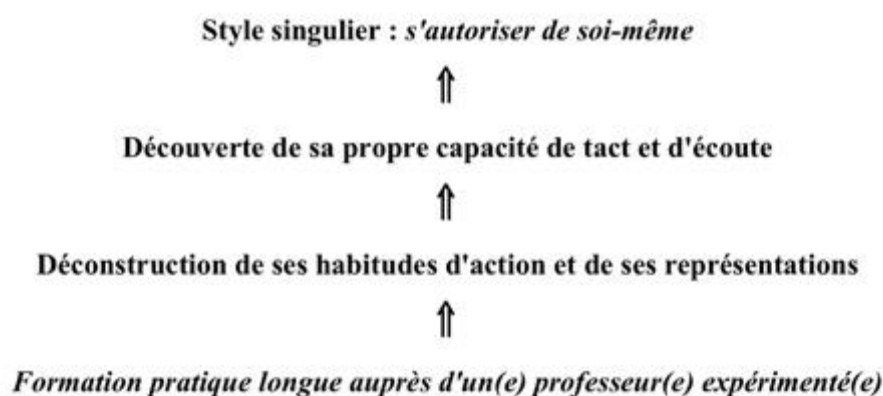
« Le style, pour un analyste, c'est ce qui lui reste quand il a oublié au vestiaire toute une série d'identifications idéalisantes » (Weiss, 2018, p. 8).

¹⁷⁴ <https://www.cerclefreudien.org/mercredi-13-juin-2018-daniel-weiss/>

Le tact est bien en cela un art de peu (Prairat, 2017). Cela signifie que le style ne peut s'enseigner, il n'est affaire que d'expérience, mais d'une expérience fondamentalement marquée par l'art de l'écoute. Cela pose une question essentielle pour mon enquête concernant la formation à un style de pédagogie, dans la mesure où le style consiste à faire usage du style (Weiss, 2018, p. 8), ce qu'exprima Lacan en une formule choc :

« Prenez exemple sur moi, ne m'imitiez pas » (cité par Weiss, *ibid.*, p. 9).

Mon enquête auprès des enseignants de l'École Freinet me conduit à proposer une norme sur la question de pratiquer une « pédagogie correcte » (Go, 2015a). Je conjecture que le style pédagogique de l'École Freinet se construit selon ce schéma ascendant :



Le style est, selon une expression de Lacan, un *savoir y faire*. Comme le précise Weiss, ce n'est pas ce que fait l'analyste mais ce qui fait l'analyste en tant que *sujet supposé savoir* :

« Mais la manière spécifiquement analytique d'assumer cette fonction consiste à faire entendre le vide qui habite ce savoir supposé, à faire résonner le point de non savoir au cœur du savoir inconscient. C'est cela qui permet que se produise un écho pour l'analysant, cela qui lui permet d'entendre qu'il est entendu. Peut-être, après tout, est-ce cette "réson", cette capacité de faire résonner un certain vide du savoir qu'on appelle le tact » (Weiss, 2018, p. 11).

La pratique pédagogique effective de l'École Freinet s'inspire du style *Éliséen* transmis par Carmen Montès et Brigitte Konecny. Ce style est décrit par Élise Freinet dans ses nombreux textes de la rubrique de *L'Éducateur* intitulée « La part du maître », et évoqué par Jacqueline Bertrand en 1967 dans le texte cité plus tôt. C'est ce style qui en jeu dans l'ingénierie coopérative

de formation à l'École Freinet. Car existent « des liens très étroits entre une façon singulière de faire l'analyste et le choix de tel ou tel type de regroupement associatif » (Weiss, 2018, p. 9). Selon Lacan, le *style* est le nom que l'on peut donner à une formation pratique (Lacan, 1966, p. 458)¹⁷⁵ dont la visée est un *savoir y faire*.

§.61 Bienveillance et transfert/contre-transfert

L'éducation est-elle un métier impossible ?

Le professeur, même d'école primaire, et même à l'École Freinet, n'a pas une action permanente sur l'enfant. Discontinuité des jours et des horaires – même si à l'École Freinet le temps éducatif est continu (Go, 2007). Discontinuité symbolique, car l'enfant passe du monde de pensée de l'École Freinet à son milieu familial-social où tous les agencements de sens sont forcément différents. Le propre de l'éducation scolaire est d'être discontinue. Mais comme le souligne Weiss à propos de l'analyse, cette discontinuité se joue sur fond de continuité : celle du transfert.

Nous avons vu que le paradoxe de l'éducation, comme de la psychanalyse, est de vouloir faire subir à quelqu'un un changement dont il doit cependant être l'auteur. Qu'est-ce qui peut faire accepter à un patient pour la psychanalyse, ou à un enfant pour l'éducation, cette relation ? C'est l'attachement au psychanalyste ou à l'éducateur, c'est ce que Freud a identifié comme *Übertragung*, « transfert »¹⁷⁶.

Freud a conçu ce qui ressemble à un cadre déontologique pour les rapports de l'analysant avec l'analyste qui ne devraient comporter qu'une certaine dose de respect, de confiance, de reconnaissance et de sympathie humaine¹⁷⁷. Dans le cadre professionnel, le transfert est donc une charge d'affect adressée là où normalement elle n'aurait pas à être, mais s'il peut être alors « une véritable croix » pour le clinicien car il s'agit d'un « faux rapport »¹⁷⁸, Freud souligne que le transfert est un phénomène humain général.

¹⁷⁵ Voir : « La psychanalyse et son enseignement » (pp.437-458).

¹⁷⁶ Selon le *Vocabulaire de la psychanalyse* (1967), c'est une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué.

¹⁷⁷ Voir par exemple *Psychanalyse et médecine* (1928).

¹⁷⁸ Freud cité par Cifali, 1994, pp. 165-166.

C'est pourquoi sont si importants les travaux en “pédagogie psychanalytique” sur les mouvements de transfert et contre-transfert. En effet, ces mouvements nécessitent d'être interrogés dans la relation didactique, car le professeur est susceptible d'exercer sur l'élève une forme d'emprise :

« La capacité transférentielle de chacun est précieuse, mais le rend vulnérable. [Car...] celui qui est l'objet d'un transfert d'amour a un pouvoir exorbitant » (Cifali, 1994, pp. 168-169).

En effet, si l'intention de séduire participe de l'intention d'instruire, fondée sur le narcissisme elle peut devenir « le masque du besoin de domination » (Filloux, 2000, p. 40). Mais comme nous en avertit Janine Filloux, le risque d'emprise par désaveu de l'imgo paternelle est tout aussi problématique dans les pédagogies qui se veulent “alternatives” – en ne présentant pas suffisamment la figure de l'autorité en laquelle se fonde la contrainte (cité par Filloux, 2000, p.121).

L'école est un espace particulier de protection de l'enfance, mais Claudine Blanchard-Laville propose de le considérer en tant qu'*espace psychique* où sont également à l'œuvre des forces conflictuelles et de déliaison. La possibilité même des transactions didactiques tient alors au « transfert didactique » assumé par le professeur qui va « façonner l'espace didactique sur le plan psychique » (Blanchard-Laville & Geffard, 2009, p. 178). Le transfert didactique institue dans la classe « une atmosphère psychique singulière, au sein de laquelle se déploient les mouvements de pensée et d'apprentissage des élèves » (*id.*). Cette construction [psychique] de l'espace didactique est ce qui autorise des transactions à effet transformateur, lorsque l'élève y apprend à agir *proprio motu*. Cela n'est possible qu'à proportion de la conscience que peut avoir le professeur des phénomènes de contre-transfert, car

« les chouchous et les têtes de Turc sont en partie fabriqués par les adultes. Un enfant est objet contre-transférentiel par excellence. Notre histoire inconsciente s'y engouffre que nous affublons de justifications rationnelles » (Cifali, 1994, p. 178).

Ainsi, l'action didactique ne peut faire l'économie de penser cette réalité inter-subjective *qui échappe à la maîtrise* d'un “moi-professionnel-rationnel” boursoufflé.

Propos liminaire

Nous avons vu que se déploie actuellement, parmi les causes possibles de l'érosion des cadres normatifs, l'organisation d'un marché scolaire concurrentiel menaçant l'école. Ce faisant, nous avons affaire à un véritable processus contemporain de *désacralisation* de l'espace qui entraîne dans son sillage une dégradation symbolique des métiers d'enseignement. Nous pouvons nous inquiéter des actuelles incertitudes d'une communauté de pratiques : ce contexte, et le nouveau regard "collectif" qui en train d'être porté sur l'éducation, nécessitent de soutenir l'idée que l'école doit être un lieu protecteur de l'enfance. C'est une pré-condition à tout débat démocratique sur son organisation et son fonctionnement.

Un courant d'analyse philosophique de l'école considère actuellement que le problème de l'espace scolaire consiste dans le fait suivant : censé être l'emplacement d'une institution irréductible aux autres espaces – le lieu où l'on enseigne –, il est confronté à « une négation de l'idée d'école » (Prairat, 2013, p. 29). Dans un contexte sociologique pouvant être caractérisé par le "déclin de l'institution" (Dubet, 2010), les acteurs de l'école sont plongés dans l'incertitude relativement à leur mission, voire à leur identité. Le travail des professeurs aujourd'hui s'en trouve altéré de telle façon que sévit une perte de repères dans l'exercice de leur profession.

Dans ce chapitre, je présenterai d'abord certains éléments d'un débat concernant ce qui pourrait être vu comme l'arrière-plan du désarroi professoral : la crise des fonctions respectives des institutions d'éducation que sont la famille, l'école et l'espace public. J'examinerai ensuite deux dimensions de la crise de la communauté éducative : l'effondrement du désir d'apprendre, et le régime de similitude auquel est soumis l'éducateur. J'envisagerai enfin des pistes pour adapter la formation des professeurs au contexte d'incertitude dans lequel ils ont à accomplir leur action.

1.2.1 *Reconstruire la formation professionnelle ? (§.62-69)*

J'ai présenté l'école comme appartenant aux emplacements qui ont à être absolument "autres", et comme lieu "sacré" au sens où il est réservé aux

individus qui s’y trouvent. Cette sacralité laïque se voit par l’organisation d’un espace fermé, comportant un seuil – qui ne s’explique pas uniquement par un besoin de le sécuriser, mais aussi pour marquer la limite symbolique entre le monde social et cette enclave éducative.

Fraction 1 : L’espace scolaire, une hétérotopie en crise

§.62 École - Famille - Société : une distinction philosophico-historique des instances

« L’école apparaît donc à la fin du XVII^e siècle, en même temps que la famille moderne, comme l’expression d’une préoccupation jusqu’alors inexistante : la formation d’un être à qui l’on veut donner en témoignage de l’intérêt et de l’affection qu’on lui porte, des outils pour affronter la vie dans les meilleures conditions possibles » (Meirieu, 2009, p. 47).

Si l’école est un lieu particulier dans lequel se joue quelque chose de sacré, c’est aussi parce que « jusqu’à la fin du XVIII^e siècle, l’espace religieux a été l’espace de référence pour l’école » (Prairat, 2013, p. 23). Nous avons vu qu’entre le XV^e et le XIX^e siècle une population scolaire a été répartie sous un même maître et dans un seul local : cette organisation institutionnelle témoignait « d’une prise de conscience de la particularité de l’enfance » (Ariès, 1973 : 200). En 1841 en France avait été prise la première loi d’interdiction du travail industriel pour les enfants de moins de huit ans, puis en 1874 pour les enfants de moins de douze ans, et c’est en 1882 que l’obligation scolaire fut décrétée jusqu’à l’âge de treize ans. C’est la III^e République qui fit aboutir la construction historique de la *forme scolaire* de socialisation de l’enfance (Vincent, 1994) pour devenir le lieu où l’on socialise et où l’on forme ce que Stiegler (2008) appelle l’*individuation psychique*. On le voit, par analogie à L’Église, l’École de la République s’est construite autour de « valeurs définies comme sacrées, universelles, incontestable et “hors du monde” » (Dubet, 2017).

L’espace scolaire républicain doit donc pouvoir compter sur ce qui garantit l’accomplissement de sa mission. Il est entendu qu’un régime politique républicain doit s’appuyer fondamentalement sur l’éducation, ou plus exactement, comme l’affirmait Condorcet, sur l’instruction publique

contribuant à l'institution du citoyen par le partage des savoirs. C'est en s'inscrivant dans cette conception que Prairat définit le lieu scolaire comme « un lieu original, un lieu spécifique, irréductible à un autre espace » (Prairat, 2013, p.30). Si cet emplacement pour l'enfance est essentiellement le lieu qui en assure l'instruction, c'est que la famille n'est pas la mieux placée pour développer toutes les dispositions de l'enfant : « ordinairement les parents ne se soucient que d'une chose, que leurs enfants réussissent bien dans le monde » (Kant, 1967, p.108). L'école n'est ni l'espace domestique ni l'espace public, c'est un lieu séparé, détaché des activités sociales. Les familles confient leurs enfants à une institution de l'État, il s'opère ainsi un transfert de responsabilité car l'instruction exige un tiers-lieu. Comme l'avait expliqué Hegel dans un Discours de 1811, l'école est ainsi à l'interface entre la maison et l'espace public : « l'école est la sphère médiane qui fait passer l'homme du cercle de la famille dans le monde » (Hegel, 1990, p.108). Cette institution s'intercale entre le monde et le domaine privé pour permettre la transition entre la famille et le monde, car « dans la mesure où l'enfant ne connaît pas encore le monde, on doit l'y introduire petit à petit » (Arendt, 1972, p. 242). On voit que cet espace nommé *prépolitique* par Arendt, résulte d'une clarification de sa fonction symbolique (Prairat, 2009, pp. 55-73). L'école a à être cet autre lieu : un lieu entièrement dévolu pour les “nouveaux venus” à ce qu'Arendt appelle, dans son article de 1958 *The Crisis in Education* (publié dans *Partisan Review*) une « présentation du monde ». Mais le problème aujourd'hui est que l'espace scolaire est devenu en quelque sorte perméable. Loin d'être un sanctuaire protégé des agitations et des passions du monde, l'école républicaine doit faire face à l'érosion de son propre cadre institutionnel.

§.63 Une substitution des instances

Quel regard porter sur la société actuelle en matière d'éducation ? Quels processus sont impliqués dans la manifestation de ce déclin de l'institution scolaire ? Entre “programme institutionnel” (Dubet) et “industries de programmes” (Stiegler) : substitution des instances ?

D'abord, selon Prairat, l'hétérotopie scolaire fonctionne désormais sur le modèle économique, par

« organisation d'un marché scolaire concurrentiel, libre accès à des offres de formation présentées à grands renforts de publicités, place faite aux techniques de management pour administrer les établissements, éloge sans frein de la performance et de l'évaluation » (Prairat, 2013, p. 29).

L'interrogation que l'on peut porter sur la société actuelle est qu'y règnent contrôle continu et communication instantanée : c'est en cela que les institutions y sont entrées en crise. Car utilisant les techniques de marketing, la société de marché tend à devenir une société de contrôle sur

« l'individuation psychique et collective, pour l'adapter aux besoins immédiats des marchés en les dépolitisant, en les désocialisant et en les désymbolisant » (Stiegler, 2008a, p.157).

Stiegler appelle *individuation collective*, le devenir social d'une unité collective. Il soutient que l'actuelle société de marché a fait de la culture une industrie, le problème étant que les *industries de programmes* – désignant ces industries culturelles – sont désormais concurrentes de ce qu'il appelle les *institutions de programmes* telle l'école :

« la prise de contrôle des *industries* de programmes entre inévitablement en lutte avec les *institutions* de programmes, dont l'école est la principale dans les démocraties industrielles » (*id.*).

Dubet considère également l'institution scolaire comme « un dispositif symbolique et pratique chargé d'instituer des sujets » (2010), ce qu'il appelle quant à lui le « programme institutionnel », qui est le modèle de socialisation de la forme scolaire actuelle, issu de la modernité. On peut le caractériser comme « une structure stable de l'information, mais dont les contenus peuvent varier de manière infinie » (Dubet, 2010).

L'analyse de Dubet est qu'il se détermine indépendamment de son contenu culturel et se définit selon quatre critères :

- sa valeur et ses principes « définis comme "sacrés", homogènes et n'ayant pas besoin d'être justifiés » ;
- sa vocation à « respecter le maître non en tant qu'individu singulier, mais en tant que représentant de principes supérieurs » ;
- son école comme « sanctuaire hors du monde » ;
- sa finalité fondée sur la conviction que « la liberté naît de la soumission à une figure de l'universel » (Dubet, 2010).

Le *programme institutionnel* accorde alors une légitimité à l'enseignant fondée sur l'autorité de l'institution elle-même. Il offre en cela la possibilité à l'école de ne pas endosser les difficultés provenant de l'environnement

social. Enfin, reposant sur des principes partagés ainsi que sur la vocation de ses recrues, l'institution scolaire peut relever d'une organisation simple, reposant sur un « ordre mécanique bien plus que sur un ordre organique » (Dubet, 2010). Mais la modernité est devenue contradictoire avec le programme institutionnel. Entrant en concurrence avec lui, elle le désagrège progressivement :

« On admettra évidemment que les mutations et les crises engendrées par la globalisation libérale ne sont pas sans effets sur l'école ; ce n'est pas la faute de l'école s'il y a du chômage, ce n'est pas sa faute si la pauvreté s'installe dans une partie de la population et si la culture véhiculée par les médias semble souvent avilissante » (*ibid.*).

Or, même si le sociologue accorde une part non négligeable du déclin des institutions aux politiques ultralibérales, il lui semble qu'une partie des difficultés de l'institution ne soit pas externe à elle-même mais issue de modifications intrinsèques au programme de socialisation :

« plus les sociétés modernes sont démocratiques et individualistes, moins elles postulent un univers de sens commun que les programmes institutionnels ont vocation à socialiser [...] et la légitimité de la culture scolaire ne s'impose plus avec la même force dans les sociétés où la culture de masse, quelle que soit la manière dont on la juge, affaiblit le monopole culturel de l'école » (*ibid.*).

Cette idée d'un *changement endogène* de l'école ne me semble pas convaincante, et elle repose sur une répudiation de principe des critiques du « néolibéralisme », dont Dubet va jusqu'à faire une « solution » (*ibid.*) – sa solution. Car il est essentiel de noter que le danger des industries de programmes dont parle Stiegler vient du contrôle qu'elles exercent sur les programmes comportementaux de régulation la vie collective. Elles en dessaisissent donc réellement et concrètement le système éducatif, pour les adapter aux besoins immédiats du marché. L'utilisation massive des médias analogiques puis numériques – qu'il nomme des psychotechnologies – œuvrent pour assurer le contrôle comportemental des individus, programmer leurs désirs et capter leur attention :

« ce que la civilisation a accumulé de plus précieux, les industries audiovisuelles le défont systématiquement, quotidiennement, avec les techniques les plus brutales et les plus vulgaires tout en accusant les familles et le système éducatif de cet effondrement. C'est cette incurie qui constitue la cause première de l'extrême affaiblissement des établissements d'enseignement aussi bien que de la structure familiale » (Stiegler, 2008b, pp. 135-136).

C'est cette évolution qui menace la fonction jadis assignée au système éducatif : faire adopter des « programmes », des conduites, des savoir-faire et des savoir-vivre selon la terminologie de Stiegler, destinés à former l'attention des élèves à l'école et à leur faire adopter une culture.

Sur cette question de normes de conduite, Dubet choisit une position *ultra* libérale. Il juge que l'affaiblissement du *programme institutionnel* donnerait forcément lieu à la légitimité du *choix* :

« Comment maintenir un principe de non-choix scolaire dans une société qui laisse les individus choisir leur style de vie, leur religion, leurs goûts, leur sexualité même ? Comment éviter la diversification de l'offre scolaire quand chacun revendique le droit de faire reconnaître sa propre identité ? » (Dubet, 2010).

Mais peut-on pousser la posture libérale de l'État en matière de choix de modes de vie jusqu'à abandonner tout contrôle sur les programmes de socialisation de l'enfance ?

En effet, désormais, comme le remarquait déjà Deleuze en 1990, l'éducation risque d'être « de moins en moins un milieu clos, se distinguant du milieu professionnel comme autre milieu clos » (Deleuze, 1990, p. 237). En quelque sorte, les institutions fonctionnent en milieu ouvert et l'éducation tend à prendre la forme d'une « éducation permanente »¹⁷⁹ (*ibid.*). Nous observons clairement que l'école est une institution de formation de plus en plus discutée¹⁸⁰.

Avec l'émergence de l'individuation dont on présuppose qu'elle préexiste culturellement au travail de socialisation institutionnelle, on observe de nos jours une forte contestation de l'institution scolaire menée par des familles décidant le retrait de l'école publique au profit d'écoles associatives, voire l'instruction à domicile. Il s'agit d'un mouvement faisant écho à ce qui est ressenti dans notre société comme un malaise de l'école publique : une

¹⁷⁹ Dans son acception générale l'éducation permanente prétend promouvoir, en dehors des structures traditionnelles d'enseignement et des systèmes éducatifs institutionnels, une éducation visant l'amélioration du système social. Comme on le sait, Deleuze utilise cette notion de façon critique dans le cadre de ce qu'il appelle une société de contrôle.

¹⁸⁰ Illitch (1971) déjà avait imaginé une disparition de l'institution d'instruction au profit d'une éducation permanente par accumulation d'expériences tout au long de la vie de l'individu. Or, objecte Prairat, « on n'enseigne pas seul en pleine nature ou dans son salon, n'en déplaise aux héritiers de Jean-Jacques Rousseau et à ceux d'Ivan Illitch, ces enseignants improbables qui prétendent vendre leur talent sur le libre marché de la connaissance. L'enseignement a besoin d'une institution capable d'exclure du lieu de l'étude les critères qui n'ont aucune légitimité » (Prairat, 2013, p. 11).

tendance significative au parentalisme – désignant le temps réservé aux enfants dans la famille – et au maternage se déploie, déjà installée dans le monde anglo-saxon sous la forme du *homeschooling*. Les causes d'un tel phénomène sont certainement variées, mais l'on pointe en premier lieu la mise en doute de la capacité de l'école publique à assurer ses missions, que ce soit celle de la nécessaire sérénité du climat scolaire ou celle de l'efficacité de l'enseignement – les incivilités, parfois les violences à l'école, et l'importance du risque d'échec dans les apprentissages. Tout cela se joue donc actuellement sur fond de désacralisation de l'ordre scolaire (Prairat, 2003). Parmi les sources possibles de la difficulté à enseigner, et qui plongent les enseignants dans l'incertitude de leur identité professionnelle, je tenterai à présent de faire droit à deux idées qui contribuent à l'érosion de l'identité professionnelle du professeur.

Fraction 2 : L'érosion d'une profession ?

§.64 Le désir d'apprendre en question

« Apprendre, c'est approcher la joie de comprendre. Une joie qui ne s'arrête pas quand on a compris, mais, au contraire, nous entraîne vers de nouveaux défis et engage d'autres apprentissages ... C'est pourquoi, pour celui qui est porté par le désir d'apprendre, savoir n'est pas un point final, mais un nouveau départ. Les obstacles ne sont pas des occasions de découragement ou d'exaspération, mais une manière de transformer la pulsion en désir. Quand on désire vraiment apprendre, on n'en sait jamais trop. Quand on veut savoir, on en sait vite assez. » (Meirieu, 2009, p. 112).

La première difficulté éprouvée par les professeurs est liée à un phénomène sociétal relevant d'une perte de désir pour le monde de la connaissance. Alors que le rôle de l'école est d'enseigner aux enfants ce qu'est le monde (Arendt, 1972, p. 250),

« il y aurait un travail quasi anthropologique à engager pour comprendre la perte d'aura de la vie intellectuelle dans nos sociétés et comment celle-ci affecte, comme par rebond, l'école et la vie professorale » (Prairat, 2014, p. 19).

Mais l'intention d'enseigner peut se caractériser par une transmission qui va au-delà de la transmission. Ce qui est transmis n'est pas uniquement ce qui relève des savoirs dont l'enseignant est le spécialiste. Il s'agit aussi et surtout

de transmettre « la passion d'apprendre et la joie de savoir » (Prairat, 2013, p. 14). Ainsi, le triangle didactique *savoir-élève-professeur* ne saurait faire l'économie du désir, moteur du dynamisme qui se noue dans les transactions à partir du rapport

« intime et passionné que l'enseignant entretient avec le savoir qu'il a la charge de transmettre. Le rapport au monde pour le nouveau-venu est donc un rapport doublement médiatisé, il l'est d'abord par la présence physique du professeur qui est là, en face de lui » (*ibid.*).

On voit bien par-là que des émotions circulent dans la relation didactique, même si ce sont d'abord en droit des émotions *cognitives* car leurs objets sont *épistémiques*. Ce que les élèves perçoivent dans l'émotion c'est la valeur d'un objet culturel, et la valeur de ce qui est compris. Or, « ce sont les émotions du pédagogue qui forment celles de l'élève. Les réactions émotionnelles du premier définissent un *modèle* pour le second » (Pouivet, 2008, p. 133).

Le problème est que les conditions de formation actuelles sur fond d'évolution des conditions d'exercice de l'éducation scolaire, ne favorisent pas forcément le développement, chez les professeurs, des vertus épistémiques. Certaines de ces formes peuvent même l'entraver (*ibid.*, p. 129). Meirieu corrobore ces mêmes analyses philosophiques de la *libido sciendi*. Car il est indubitable que le maître trans-agit en fonction de son propre rapport au savoir :

« enseigner est un métier étrange : la maîtrise des connaissances doit permettre de se mettre à la place de ceux qui doivent acquérir. Mieux encore : de refaire le chemin avec chacun des élèves, dans des situations inévitablement singulières et qui sollicitent donc, au quotidien, des trésors d'inventivité » (Meirieu, 2017, p. 17).

Or, dans une récente étude, Reuter montre que le décrochage scolaire provient partiellement des sentiments et des émotions ressenties relatifs à certaines disciplines ou certains contenus. Mais selon lui, les enseignants pourraient prévenir ce phénomène

« en prenant conscience de leur importance (il suffit d'ailleurs qu'ils convoquent leurs souvenirs d'élèves ou ceux des élèves ...) et en agissant sur les fonctionnements disciplinaires » (Reuter, 2017, p. 21).

En réalité, le contexte esquissé en première partie provoque le découragement de la profession enseignante. Pour Dubet, c'est un sentiment de mépris qui est à la fois partagé par les élèves et les enseignants. Soulignant

les problèmes inhérents au métier de l'enseignement, il souligne la difficulté d'échafauder une relation pédagogique là où les professeurs sont remis en question dans leur fonction elle-même. Il observe non sans gravité qu'aujourd'hui

« les élèves ne s'intéresseraient pas à la culture et ne seraient "tenus" que par un bachotage ritualiste, alors que les enseignants ne s'intéresseraient qu'aux performances des élèves et au programme » (Dubet, 2017).

Mais se greffe sur ce premier obstacle à enseigner et à apprendre, une seconde difficulté relevant du *topos* des acteurs de la relation éducative.

§.65 Régime de similitude versus relation dissymétrique

« C'est dire que forcément le maître a un certain droit de regard sur le bavardage des enfants, et que c'est à lui en dernier ressort que revient le droit de choisir et de diriger » (É. Freinet, 1963, p. 29).

La deuxième idée que je propose de considérer est liée au déséquilibre qui a pu s'installer dans la relation didactique. Du mouvement de l'Éducation Nouvelle au XX^e siècle est issue la paradoxale conviction que plus le maître enseigne, moins l'élève apprend¹⁸¹, et les années 1970 ont même vu se développer, de façon certes minoritaire, un certain courant non-directif. Peut-on imaginer que l'élève apprenne sans que le maître enseigne ? Il est difficile d'admettre une équivalence de statut entre l'élève et le professeur.

Toute activité didactique est une coaction car les deux instances « Professeur » et « Élève » coopèrent : leur activité partagée nécessite que chacun joue son rôle. Les actions du Professeur prennent source dans les actions de l'Élève, que Sensevy appelle *l'élève-origine*, mais l'action didactique est une action conjointe qui doit être conçue comme un jeu profondément dissymétrique (Sensevy, 2011, p. 65), même si ce qui est à l'initiative du maître n'est pas censé annuler pour autant la sphère d'initiative de l'élève. Car l'action d'enseigner suppose deux agents, dont l'un *fait faire* à l'autre, mais les deux agissent (Prairat, 2013, p. 17). Cependant Prairat

¹⁸¹ Roger Cousinet (1881-1973) pédagogue et pionniers du mouvement de l'Éducation Nouvelle utilisa la formule suivante pour décrier l'inutilité des méthodes pédagogiques traditionalistes : « Il faut que les enseignants cessent d'enseigner pour que les élèves commencent à apprendre ».
<http://meirieu.com/PATRIMOINE/lespedagogues.htm>

souligne dans le même temps ce qu'il appelle un estompement de la relation d'ordre dans les pratiques actuelles – c'est-à-dire des rapports de dissymétrie entre les élèves et le maître – plongeant ce dernier dans la perplexité et l'embarras.

Or, ce qu'il faut prendre très au sérieux, c'est que cet estompement résulte lui-même de l'affaiblissement des rapports d'altérité dans nos sociétés modernes, et c'est cette généralisation d'un *régime de similitude* qui « tend à gommer la distance symbolique requise par l'acte d'enseigner » (Prairat, 2013, p. 19). Ce problème de l'éducation tient au fait, comme l'explique Arendt, qu'elle doit s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni par la tradition (Arendt, 1972, p. 250). Et, comme le précise Prairat, cette mutation semble d'autant plus importante qu'elle se révèle irréversible. L'école, comme l'église relèvent de ces institutions qui ne semblent plus pouvoir jouir d'une totale confiance du seul fait de la valeur de leurs missions.

De plus, l'érosion de l'autorité dans la sphère familiale est telle que beaucoup de parents craignent d'exercer une gouvernementalité traumatisante. Or, c'est le manque de direction qui met l'enfant en danger, car

« la responsabilisation aussi suppose une autorité, *tu dois décider tout seul je te l'impose*. De façon générale, les jeunes ont besoin de s'affronter à une autorité pour se structurer, mais elle ne peut plus prendre la même forme que par le passé » (Tisseron, 2009, p. 23).

De nos jours, les enfants rencontrent dans l'espace familial et social une grande variété de références, ce qui les conduit à réclamer de la part de leurs parents de justifier leurs exigences. En outre,

« les jeunes attendent bien plus de leurs camarades que des adultes en termes d'apprentissage, même s'ils pensent que ceux-ci sont mieux placés pour leur fixer des objectifs » (*ibid.*, p. 40).

En somme, la nouvelle culture n'étant plus verticale mais de plus en plus horizontale, cette réalité pose un problème dans le rapport des jeunes non seulement à l'autorité mais au savoir, et comme le déplore un enseignant, de plus en plus d'étudiants confondent étudier et consommer, « ne cherchent qu'un savoir pré-formaté, pré-digéré, qui entassent les documents et les « copier-coller » en zigzaguant sur le Net » (Laurent-Faucon, 2008). Dans ce

contexte, les technologies peuvent certainement être un auxiliaire didactique, mais « elles ne sauraient occuper toute la place, car l'enseignement, en son cœur, est coprésence, échanges de vive voix, relation interpersonnelle » (Prairat, 2013, p. 14). Et si l'on pousse plus loin l'examen de l'exposition aux nouvelles technologies, il faut redouter que la consommation audiovisuelle précoce n'induisse

« chez l'enfant une modification de la formation des circuits synaptiques – c'est-à-dire de son développement cérébral – qui a pour conséquence un déficit attentionnel » (Stiegler, 2009, p. 69).

Cette sorte d'égalitarisme porté dans la sphère médiane qu'est l'école contribue à déconcerter les praticiens. Finalement, c'est dans un contexte de perte constante de légitimité, due à ce que Prairat nomme l'*érosion statutaire* que le monde de l'enseignement se questionne, dans ses paradoxes et sa complexité.

§.66 Enseigner : un régime d'incertitudes

« *Dois-je leur laisser dire tant de bêtises ? Dois-je leur laisser dire des erreurs ? Dois-je leur laisser dire des incorrections ? Quelle idée choisir ? Quelle expression retenir ? Quand intervenir ?... Où terminer l'histoire ? Dois-je faire entrer en compte des critères d'adultes ? Dois-je laisser aller l'abracadabrant ? ... Quel moyen terme prendre ?* » (É, Freinet. 1963, p. 18).

Le problème de l'enseignement dans le contexte d'incertitudes actuelles est qu'aucune stratégie ne peut découler d'un programme prédéterminé qu'il suffirait d'appliquer. Comme le dit Morin, le mot stratégie s'oppose à celui de programme. En effet « le domaine de l'action est très aléatoire, très incertain. (...) il nous impose la réflexion sur sa complexité même » (Morin, 2005, p. 107). Si l'enseignant peut s'appuyer sur des fragments d'actions programmées, il doit cependant exercer sa stratégie dans les aléas et les imprévus de l'action.

Dans ce régime d'incertitudes, Prairat rappelle qu'enseigner « est une activité que l'on n'est jamais sûr de réussir » (Prairat, 2013, p. 6). En effet, si l'idée d'*enseigner à* suppose celle, pour l'élève, d'un apprentissage qui aurait réussi, elle renvoie aussi, comme nous l'avons vu, à celle d'une intention de transmettre qui peut se solder par un échec. La responsabilité du

professeur – et éventuellement du chercheur – est d’essayer de comprendre comment rendre possible la relation *enseigner-apprendre*.

Dans une perspective plus générale, la prise en compte des réalités de la *complexité* dans le monde actuel, selon Morin, doit relever plusieurs défis. En considérant l’enchevêtrement de divers facteurs qui se combinent dans tout phénomène humain et les liens indissolubles entre ordre et désordre, il s’agit de penser l’événement dans ce qu’il a de créateur, de singulier. Parmi les cinq principes que Morin propose pour transformer l’organisation de l’école, le cinquième principe est sans doute celui qui manque le plus à notre enseignement : *apprendre à affronter l’incertitude* (Morin, 1999). En effet, l’enseignement est action, décision, choix, c’est aussi un pari et une stratégie, « or dans la notion de pari il y a la conscience du risque et de l’incertitude » (Morin, 2005, p. 105). On ne peut espérer s’engager dans l’action d’enseigner simplement en suivant un protocole qui offrirait toutes les garanties de réussite et nous épargnerait toute erreur. De façon générale, comme y insiste Wittgenstein, ce n’est pas en appliquant une règle que nous apprenons à faire correctement quelque chose mais en le pratiquant (Wittgenstein, 1976).

Dans le contexte où se dessine la menace d’une dissolution du paradigme de la transmission (Blais, Gauchet & Ottavi, 2014), nous pouvons saisir l’importance d’une véritable *formation éthique* des professeurs.

§.67 *Des pratiques éthiques ? Les raisons d’une déontologie dans les métiers de l’enseignement.*

« Enfin, une déontologie précise les bonnes et les mauvaises pratiques. Elle identifie les pratiques douteuses, ambiguës ou illégitimes pour ne retenir que celles qui méritent d’être retenues. À la limite, une déontologie n’invente rien mais se contente d’interdire ou de valider certaines régularités déjà à l’œuvre dans les pratiques professionnelles. Dans toutes les professions, il y a des choses à faire et à ne pas faire. Une déontologie professionnelle ne se substitue jamais à l’éthique personnelle ou professionnelle » (Prairat, 2013, p. 135).

Selon Prairat, élaborer une déontologie professionnelle enseignante permet de définir des contours, de donner réponse à la question *Quid ?* et à ce titre de donner les moyens de définir une identité professionnelle enseignante. Elle permet en outre de fixer des points de repères permettant une action instituée et cadrée. Sans la confondre avec un carcan rigide, la mise en œuvre

d'un cadre déontologique structure par ses règles et fait office de guide. Car, d'après Prairat, la professionnalisation des enseignants appelle une formation portant sur « ce qui doit être impérativement fait ou évité » (Praitat, 2014, p. 70). Et, à cet usage,

« une déontologie est une manière, pour une communauté professionnelle, de se donner des normes afin de se protéger d'elle-même. Elle est une réponse collective pour résister aux éventuelles faiblesses de volonté des membres qui constituent ladite collectivité ». (Praitat, 2013, p. 135).

La nécessité de *se* donner des normes vient de la façon dont advient, au sein du tissu social, la norme. C'est à partir de régularités, de répétitions et de tendance que les normes apparaissent. Instituer dans ce que Prairat nomme « une problématique de validation » (2013), une norme ne relève donc pas d'un construit *ex nihilo*, mais d'un processus donnant un sens nouveau au concret à partir duquel, dans le même temps, elle s'élabore. Une norme procède d'un choix et succède à une pratique. La norme en tant que maillage du tissu social revêt le caractère de ce qui « nous fait tenir » (Praitat, 2013, p. 142), et peut s'instituer, par cette nature soutenance, au sein des « terrains » professionnels dès lors que l'on considère la profession en tant que communauté de pratique.

Selon Prairat, il s'agit de ne pas confondre profession avec association, voire avec communauté¹⁸². Ainsi les membres d'une même profession sont reliés par une volonté commune de faire ensemble, dans l'instant présent. Et c'est à travers la pratique que se fédèrent les membres de ce qu'il appelle une « communauté pratique ». En outre, insiste-t-il, c'est bien l'activité et la pratique qui assoit et édifie l'identité professionnelle.

Mais on peut compléter cette réflexion avec la distinction opérée par Fleck entre « communauté de pensée » et « collectif de pensée ». Cette distinction est utile pour désigner l'état d'un groupe social dont les membres ne possèdent pas un « style de pensée » commun. C'est ce qui advient de nos jours dans la « communauté » des professeurs qui est une *simple addition* d'individus (Fleck, 2005, p. 172), et c'est pourquoi, selon Prairat, un code déontologique s'avère nécessaire à cette profession. Un collectif de pensée, au contraire, se reconnaît

¹⁸² L'auteur prend ici comme définition de l'association « un rassemblement volontaire de personnes » et comme définition de communauté « un groupe partageant une même conception du bien » (Praitat, 2013, p. 142).

par son style. S'il est difficile, voire impossible, de définir la notion de style, il est certain qu'on apprend un style par imitation et que ce style a des conséquences normatives : dans l'action, ce que l'on fait s'accorde, ou pas, avec le reste.

§.68 *Comment enseigner encore ?*

Dans la tension éducative, le désir inconscient de l'enfant devenant le manipulateur hystérique de l'éducateur peut être de lui faire perdre ses nerfs, le faire devenir lui-même enfant. Or quand un éducateur craque, il n'est plus éducateur. Dolto s'est employée à convaincre qu'être adulte ce n'est pas montrer à l'enfant qu'on est le plus fort mais que l'on doit toujours essayer de rester maître de ses pulsions.

Comme le rappelle Prairat, l'arrivée des débats sur la morale dans la formation des professeurs est concomitante avec celle de la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) au début des années 1990. La question d'une formation éthique était alors liée à l'abandon de l'approche technicienne de la profession. Actuellement, la raison d'une formation éthique des professeurs en est qu'à l'heure de l'individualisme démocratique mais surtout des effets destructeurs du marché, ce qui manque le plus aux enseignants est désormais leur capacité à acquérir une identité professionnelle.

Il est intéressant de noter que selon Dubet, il s'agit d'observer l'institution pour elle-même. Le renforcement du professionnalisme des enseignants au détriment du modèle de la vocation contribue à son déclin et par-là même ébranle la construction d'une identité professionnelle solide. Dès lors, la vocation évolue, elle consiste à « se réaliser soi-même subjectivement à travers sa compétence professionnelle » (Dubet, 2010). La crise de l'institution s'observe actuellement par une forte crise de recrutement, et les formes symboliques relatives au *métier* dépassent les enjeux matériels. Pour le sociologue, l'enseignement souffre de l'image d'une profession considérée comme ardue, face à des publics difficiles et à une pression bureaucratique croissante. D'ailleurs, la souffrance à enseigner est évoquée par les professeurs eux-mêmes lors de témoignages éloquents. Claudine Blanchart-Laville déclare en outre que dans cette profession où la pression et les attentes

sont importantes, on constate paradoxalement que « les moyens de mesurer l'efficacité réelle du travail sont faibles, pour ainsi dire nuls. Dans cet écart s'engouffre facilement la peur de l'incompétence, la peur d'usurper une place et de pouvoir être démasqué de cette usurpation à tout moment » (Blanchart-Laville, 2001, p. 90).

Dans un tel contexte, Prairat voit d'abord ce qu'il appelle un déontologisme tempéré comme rendant possible une délimitation rassurante des responsabilités du professeur dans l'exercice de son métier. Réfléchissant sur le système de formation du corps enseignant, Dubet suggère une refonte en profondeur du système avec une orientation beaucoup plus précoce des choix professionnels¹⁸³ sans pour autant réduire le temps de formation. Il considère que cela permettrait aux étudiants de faire ce choix par envie et non par dépit comme c'est actuellement le cas (Dubet, 2014). Une telle formation ne saurait en effet se réaliser par simple édicition des normes déontologiques de la profession. On peut faire l'hypothèse qu'il faudrait y favoriser une expérience et une pratique – sans doute collective dans l'exercice coopératif de la formation –, dont la nature éthique puisse inviter à la délibération, à l'activité réflexive et aux expériences de pensée. Moreau envisage par exemple des « structures de discussion au sein desquelles les normes éthiques des actes pédagogiques pourraient être discutées à travers des résolutions de problèmes, et les résultats de ces discussions publiés au sein de la communauté des acteurs de l'éducation » (Moreau, 2009 : 373). L'enjeu d'une telle formation serait de libérer la parole enseignante de ses incertitudes, mieux de provoquer la certitude plénière de la nécessité des échanges dialogiques (Kambouchner, 2013, p. 53).

L'introduction, en formation des maîtres, de ce que Foucault appelle le champ de la technologie de soi, ne serait-il pas une perspective féconde ? Foucault défend l'idée d'un nécessaire *gouvernement de soi* : il s'agit de se commander à soi-même grâce à une intensification du rapport à soi par lequel on se

¹⁸³ Pour obtenir le statut de professeur des écoles, en plus de la réussite au concours du CRPE, il faut nécessairement :
- effectuer, en tant que fonctionnaire stagiaire, un stage rémunéré d'un an à l'issue duquel un jury déterminera la titularisation.
- détenir un diplôme de master ou un titre équivalent.

constitue comme sujet de ses actes car « les techniques orientées vers la découverte et la formulation de la vérité sur soi-même sont extrêmement importantes » (Foucault, 2013, pp. 39-40). *L'exercice perfectionniste* d'origine religieuse ou éthique prend une signification différente dans son transfert à l'institution scolaire : ne permettrait-il pas aux professeurs de construire une *confiance en soi* plus que jamais désirable dans l'exercice de leur métier ?

§.69 Vers la construction d'une sagesse collective ?

Dans un monde essentiellement incertain, Marion propose de se munir de repères fiables, ce que les philosophes appellent des principes. Ainsi, ils « ne constituent pas des valeurs ou des convictions, mais offrent des idées simples sur lesquelles je peux m'appuyer en toutes circonstances » (Marion, 2017, p. 70).

Dans un contexte marqué par une dégradation de la légitimité des institutions en général et de l'institution scolaire en particulier, les professeurs se voient confier une mission austère. L'organisation d'un marché scolaire concurrentiel les plonge dans l'incertitude relativement à leur mission, voire à leur identité. Notre société connaît une situation de crise et il faut reconnaître que

« toute crise est un accroissement d'incertitudes. La prédictivité diminue. Les désordres deviennent menaçants. (...) il faut inventer des stratégies pour sortir de la crise » (Morin, 2005, p. 110).

Les événements, entendus comme des possibilités imprévisibles qui s'imposent à nous de façon irrémédiable, exigent de nous une réponse. Il est donc souhaitable de rechercher des moyens de faciliter l'engagement et les décisions qui incombent à l'action du professeur. Prairat propose de penser les termes d'une déontologie permettant

« d'organiser un groupe de professionnels en lui donnant des points de repères pour décider, s'orienter et agir dans des contextes de travail brouillés et difficiles » (Prairat, 2013, p. 134).

On craindrait sans doute qu'un cadre déontologique enferme la profession dans un carcan protocolaire, mais elle pourrait être un guide pour assumer les responsabilités de l'action stratégique.

On voit qu'il s'agit de se soustraire à un « prêt-à-penser » idéologique, en se défendant des prescriptions successives. Peut-on envisager de mettre en œuvre une formation permettant aux futurs enseignants d'exercer pleinement leurs responsabilités éducatives, dans une pluralité de situations et de contextes ? Comme le suggère Gohier

« l'éthique réflexive permet à la personne d'avoir à la fois une meilleure compréhension des normes prescrites et d'exercer une distance par rapport à celles-ci, dans un jugement contextualisé, voire de les transgresser, en toute connaissance de cause et en étant capable de justifier sa décision » (Gohier, 2009, p. 20).

Bien que le droit pose des limites pour situer l'action pertinente, c'est au professeur que reviennent, en dernière instance, les décisions d'action. Les améliorations apportées dans la formation des maîtres leur permettraient d'affronter mieux la complexité. Nous pourrions en attendre l'institution d'une sorte de *sagesse collective* venant en soutien des fragilités individuelles des enseignants confrontés à l'imprévu des situations.

1.2.2 *L'Institut Freinet de Vence (§.70-75)*

La question de la réforme de l'enseignement, pour en faire évoluer les pratiques, fut posée avec force à la Libération avec le Plan Langevin-Wallon. La période qui s'ouvrait était propice à développer une réflexion sur le statut des *Techniques Freinet* : pouvait-on les théoriser ? Que pouvait-on en faire d'un point de vue scientifique ? L'organisation du collectif autour de Freinet évolua à partir 1947 lorsque Freinet décida de créer un « Institut » pour rassembler « la masse des instituteurs dynamiques »¹⁸⁴. Il s'agissait à la fois de poursuivre l'amélioration des *Techniques Freinet* et d'assurer leur diffusion dans le cadre d'une formation coopérative des militants.

Le modèle était celui qu'avaient expérimenté Élise et Célestin Freinet à Vence. Les pratiques éducatives spécifiques à l'École Freinet procèdent d'un style de pensée produisant l'organisation coopérative institutionnelle de l'école. Voyons le témoignage de celui qui fut l'un des plus proches camarades de Freinet après 1945, Michel-Édouard Bertrand¹⁸⁵ (1926-1979) :

¹⁸⁴ Célestin Freinet (15 février 1946). Prises de position . *L'Éducateur*, 10, 169-180.

¹⁸⁵ Il sortait de l'École Normale d'Instituteurs de Versailles.

« Je suis arrivé à l'École Freinet en décembre 1947 », expliquait-il dans une lettre¹⁸⁶. C'était, comme souvent dans l'histoire de cette école, un jeune instituteur inexpérimenté qui allait coopérer avec les Freinet : « J'avais à cette époque 21 ans. (...) D'expérience pédagogique, aucune ». Ce témoignage montre les conditions dans lesquelles était posée la question de la formation. Les Freinet pouvaient se prévaloir d'une longue expérience, qu'ils souhaitaient mettre au service d'une nouvelle façon de produire de la science :

« il se trouve – et ce n'est pas un hasard – que cette longue expérience, menée dans le cadre de notre vieille société occidentale, s'inscrit dans le même temps dans le processus de création et de construction d'un peuple qui, sur d'autres bases économiques et sociales, est en train de reconsidérer toute la science académique et qui, à même l'expérience pratique de la vie, cherche et trouve des normes nouvelles d'actions sur la nature et le milieu »¹⁸⁷.

Pour Freinet, tout restait à faire dans ce domaine, et notamment grâce à l'abolition du fossé entre théoriciens et praticiens. Élise et Célestin Freinet se sont donc appuyés sur leur propre expérience pour améliorer, dans leur propre mouvement pédagogique, les pratiques effectives d'éducation scolaire et de formation à ces pratiques. Mais dans les années 1950, cette objectivation scientifique des pratiques de l'École Freinet et du système de pensée qui était à l'œuvre n'était pas réalisée¹⁸⁸, ce fut l'enjeu des tentatives de Freinet dans les années 1960, car le problème était que « les éducateurs sont, parmi les travailleurs, les seuls à œuvrer sans méthode éprouvée d'apprentissage » (Freinet, 1966, p.4).

Mais pourquoi Freinet éprouva-t-il le désir de créer, à côté de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, un autre Institut à Vence ? Pour comprendre ce projet, je propose de recourir à la distinction faite par Fleck entre *communauté de pensée* et *collectif de pensée* : dans une communauté de pensée, « les membres ne sont pas soumis à la contrainte du style de pensée » (Douglas, 1999, p. 37). Le collectif de pensée, lui, comprend le noyau central d'une élite, et à la périphérie les vrais fidèles (*id.*) : « quand l'interaction est forte, il y a peu de risque de déviation individuelle » (*id.*).

¹⁸⁶ Lettre de M-É. Bertrand du 6 juin 1950 (Archives départementales, Nice).

¹⁸⁷ Célestin Freinet (15 octobre 1951). La place de notre mouvement dans le processus scientifique contemporain. *L'Éducateur*, 2, 35-37.

¹⁸⁸ Ce processus n'a réellement été commencé que depuis le début des années 2000 avec les premiers travaux d'Henri Louis Go (2005) sur la question.

§.70 Un modèle alternatif : l'Institut Freinet

Freinet tenta donc d'instituer dès 1962 un nouveau collectif parallèle à son propre mouvement pédagogique, celui de l'Institut Freinet.

Dans les années 1960, les différends se sont multipliés à propos de l'identification des significations des pratiques dans la "pédagogie Freinet". C'est le problème de la formation à des pratiques professionnelles qui était posé.

Élise et Célestin Freinet soulignaient constamment le fait que les normes n'ont de sens qu'en tant qu'elles sont incarnées dans les pratiques effectives, et ils craignaient principalement ce que Freinet appelait la *scolarisation* de cette pédagogie. Selon Élise Freinet, l'absence d'exigence dans les pratiques que l'on pourrait qualifier de « correctes » conduisait même l'enseignant militant à pratiquer ce qu'elle appela le *bluff* (É. Freinet, 1966, pp.33-34). En effet, le reproche adressé par Élise et Célestin Freinet portait sur les libertés prises par les militants vis-à-vis des normes de cette pédagogie en agissant sans en avoir compris l'*esprit* – ce que je propose de comprendre en tant que vertus professionnelles.

On ne peut admettre sans contradiction que les normes auxquelles se réfère une pratique soient appliquées de n'importe quelle manière : selon le philosophe américain Robert Brandom, appliquer des normes c'est considérer, en pratique, des applications particulières comme correctes ou incorrectes, les traiter, en pratique, comme appropriées ou non (Brandom, 2000, cité par Go, 2015a). Les praticiens de la "pédagogie Freinet" étant inscrits dans une histoire, ils héritent d'un répertoire d'usages, spécifiques à cette pédagogie, qui les engage. Prenons comme exemple l'écriture de ce que Freinet appelait le *texte libre*. C'est une institution centrale dans la pédagogie instituée à l'École Freinet. Néanmoins, comme le rappelait l'une des enseignantes de cette école, il y a un malentendu sur ce que signifie l'écriture du *texte libre* :

« Le "texte libre" ça ne veut pas dire que l'enfant doit écrire n'importe quoi n'importe comment. Je sais que pour certains, le texte libre doit être totalement libre. Moi, je ne sais pas ce que ça veut dire. (...) Le texte ça doit être un produit fini, on le fabrique, et il faut que le résultat soit bien pour l'enfant et pour les autres aussi. Je ne laisse jamais faire un texte n'importe comment. Si le texte n'est pas travaillé, je le dis, et je proteste » (Carmen Montès, cité par Go, 2007, p.167).

Comme nous l'avons vu, le texte libre n'est pas une institution du "spontanéisme" enfantin, contrairement à ce la façon dont certains ont interprété cette pratique. Il s'agit de comprendre avec cet exemple que les pratiques effectives, dans le cadre d'une pédagogie qui se veut identifiable (comme la "pédagogie Freinet"), doivent être « correctes » pour que cette désignation par le nom de Freinet n'autorise pas n'importe quelle pratique.

Revenons brièvement sur les conditions de création de l'Institut Freinet, officiellement en novembre 1965. C'est à ce moment que Freinet avait publié une lettre ouverte à propos de la création d'un nouvel Institut¹⁸⁹ pour

« la formation *profonde* de ceux de nos adhérents qui sont *destinés* à devenir les *cadres* solides de *notre* pédagogie. Il nous fallait pour cela un organisme *plus spécialisé*, travaillant selon d'*autres données*, avec les *plus actifs* parmi nos adhérents »¹⁹⁰.

Cet institut devait fonctionner « à Vence sous notre direction, avec l'expérience permanente de *notre* École » (*ibid.*). Mais outre qu'il ne disposait pas d'enseignants capables à Vence, selon lui, de montrer une pratique correcte de sa pédagogie, il échoua à recueillir des fonds pour financer son projet avant sa mort le 8 octobre 1966. Ce n'est finalement qu'à partir du début des années 1980 que, selon une expression d'Élise Freinet, l'atmosphère a changé :

« une équipe stable de trois enseignantes est restée en poste à l'École Freinet jusqu'en 2009. Ce collectif a progressivement produit des usages spécifiques en s'efforçant de comprendre les significations de la pédagogie Freinet » (Go, 2015a).

L'enjeu de la recréation, en 2009 à Vence, de l'Institut Freinet devint le suivant : comment préserver la culture pédagogique produite dans cette école pendant trente ans, c'est-à-dire depuis les années 1980 ? Comment assurer donc la transmission de ces manières d'agir ? C'est le sens de cet engagement qui a convaincu la directrice de l'École Freinet, Carmen Montès, de la nécessité de recréer l'Institut Freinet de Vence en octobre 2009 sous la forme d'une association Loi 1901. Il s'agissait de « pérenniser l'œuvre d'Élise et Célestin Freinet, et de Madeleine Freinet à l'École Freinet de Vence,

¹⁸⁹ Jusque là, Freinet avait agi dans le cadre de l'Institut Coopératif de l'École Moderne qu'il avait fondé lors du Congrès de Dijon, le 3 avril 1947.

¹⁹⁰ Célestin Freinet (1965), « L'Institut Freinet à Vence. Laboratoire International de l'École Moderne », *L'Éducateur*, 3, 16-18.

notamment en contribuant à la préservation de la pédagogie de cette école et en veillant à son indépendance vis-à-vis de toute autre association » (Statuts) :

ARTICLE 1 :

Il est créé une association dénommée : « Institut Freinet, école Freinet de Vence ».

Le siège est fixé à : École Freinet, 1133 chemin Célestin Freinet, 06140 VENCE.

Cette association est régie par les articles 21 à 79 du code civil local et sera inscrite au registre des associations de la sous-Préfecture de Grasse (06).

ARTICLE 2 :

L'association a pour objet de :

Pérenniser l'œuvre d'Élise et Célestin Freinet, et de Madeleine Freinet à l'école Freinet de Vence, notamment en contribuant à la préservation de la pédagogie de cette école et en veillant à son indépendance vis-à-vis de toute autre association, en relation avec l'Inspecteur d'Académie de Nice, comme l'indique le texte du Ministère de l'Éducation Nationale (5 juin 1991), responsable administratif et pédagogique « garant de la continuité dans le fonctionnement pédagogique de ces classes ».

Réaliser le projet qu'avait Freinet en 1965 et 1966 de créer cet Institut, pour :

- former des éducateurs à une compréhension profonde de la philosophie de Freinet, et de la pédagogie de son école
- former ces éducateurs à une maîtrise correcte de la pédagogie pratiquée à l'école Freinet de Vence
- assurer la formation des enseignants destinés à travailler dans cette école
- accueillir les visiteurs qui en auront fait la demande, dans les termes qui sont précisés par la *Charte de l'école Freinet de Vence* (Partie II, 4)
- développer les liens entre l'école Freinet et la recherche (par convention avec des Universités : *Charte*, Partie II, 5)

L'association ne poursuit aucun but lucratif, politique ou religieux.

ARTICLE 3 :

Pour réaliser son objet, l'association se dote des moyens suivants :

- la tenue d'un programme de réunions de travail, et d'assemblée ponctuelles
- l'organisation de manifestations
- la participation à des colloques de recherche
- toute initiative allant dans le sens de l'objet défini dans l'article 2

ARTICLE 4 :

L'association est constituée pour une durée illimitée

ARTICLE 5 :

Les ressources de l'association sont constituées par :

- les cotisations des membres dont le montant est fixé annuellement par l'assemblée générale ordinaire
- les subventions émanant d'organismes publics ou privés
- les dons et legs qui pourraient lui être faits
- les recettes des manifestations organisées par l'association
- toute autre ressource non interdite par les lois et règlements en vigueur

ARTICLE 6 :

L'association se compose de :

- membres actifs qui paient une cotisation annuelle et qui participent de façon régulière aux réunions et activités
- de membres d'honneur qui ont rendu des services à l'association et sont dispensés de verser une cotisation annuelle, et qui sont cooptés par la direction
- de membres de droit, qui sont les enseignant(e)s en poste à l'école Freinet, et qui sont dispensé(e)s de cotisation
- il est tenu par la direction une liste de tous les membres de l'association

ARTICLE 7 :

La qualité de membre est acquise sur demande écrite à la direction, laquelle, en cas de rejet de l'adhésion, n'a pas à faire connaître le motif de sa décision.

ARTICLE 8 :

La qualité de membre se perd par :

- la démission écrite adressée au président
- l'exclusion sur vote du comité de direction pour tout motif grave, notamment ceux allant à l'encontre de l'objet de l'association

ARTICLE 9 :

L'assemblée générale est composée de l'ensemble des membres, à l'exception de ceux exclus en cours d'année. Elle se réunit une fois par an, et chaque fois que l'intérêt de l'association l'exige, sur convocation du président.

La convocation à l'assemblée générale contient l'ordre du jour et est adressée par écrit au moins quinze jours à l'avance.

ARTICLE 10 :

L'assemblée générale a les pouvoirs suivants :

- l'approbation des comptes de l'exercice clos, le vote du budget, l'élection des membres de la direction ;
- l'assemblée générale ne dispose que des pouvoirs qui ne sont pas dévolus à un autre organe ;
- pour la validité de ses décisions, la présence de la moitié des membres est nécessaire ; si le quorum n'est pas atteint, une nouvelle assemblée est convoquée au minimum 7 jours plus tard, et elle délibérera valablement quel que soit le nombre de membres présents ;
- les résolutions de l'assemblée générale sont prises à la majorité des suffrages exprimés ;
- il est tenu un registre des délibérations de l'assemblée générale signé par le président.

ARTICLE 11 :

L'association est administrée par une direction comprenant 4 membres, élus par l'assemblée générale des membres au scrutin majoritaire simple et choisis en son sein, pour une durée de 3 ans :

- président et vice-président
- 1 secrétaire
- 1 trésorier

Pour les trois premières années, la direction est constituée par les membres fondateurs.

ARTICLE 12 :

Le président veille au respect des statuts, et à la sauvegarde des intérêts moraux de l'association, et au respect des décisions de la direction.

Il assume les fonctions de représentations légale, judiciaire, et extrajudiciaire dans tous les actes de la vie civile.

Il peut donner délégation au vice-président pour l'exercice de ses fonctions de représentation, sa responsabilité restant toutefois engagée.

ARTICLE 13 :

Le trésorier fait partie des membres de la direction, et veille à la régularité des comptes et tient une comptabilité probante. Il rend compte de sa gestion à chaque assemblée générale.

ARTICLE 14 :

Le secrétaire fait partie des membres de la direction, et rédige les procès-verbaux de l'assemblée générale et des réunions de la direction, ainsi que le registre des délibérations des assemblées générales et de la direction.

ARTICLE 15 :

C'est la direction qui fixe les éventuels projets de modification des statuts, à l'exclusion de l'objet même de l'association (qui lui ne pourra être modifié). Ces éventuels projets seront ensuite soumis au vote de l'assemblée générale.

ARTICLE 16 :

La dissolution de l'association est prononcée à la demande de la direction, par une assemblée générale des membres.

L'assemblée générale désigne un ou plusieurs commissaires chargés de la liquidation des biens et liquidités de l'association. L'actif net subsistant sera obligatoirement attribué à une association poursuivant un but humanitaire, choisie par l'assemblée générale.

ARTICLE 17 :

Les présents statuts ont été adoptés par l'assemblée générale constitutive, qui s'est tenue à Vence, le 29 octobre 2009 :

Le projet sur lequel porte mon enquête consiste à étendre le prototype associatif *Institut Freinet* au domaine de la recherche.

Cette tâche constitue un problème à la fois pratique et théorique. Pratique car il implique d'organiser des conditions effectives pour que la transmission de cette pédagogie soit rendue possible. Théorique parce qu'il s'agit de penser le modèle de cette transmission et d'en imaginer la transférabilité à d'autres situations de formation. La référence à partir de laquelle un tel projet a été mis en œuvre, est celle des « cliniques de l'éducation » (Sensevy, 2011). Cette idée a été partiellement expérimentée dans le cadre d'un programme de l'Institut Français de l'Éducation intitulé *Lieu d'Éducation Associé*. Nous verrons en quoi ce concept nous permet de penser une possible reconstruction du rapport entre pratique des professeurs, formation et recherche.

§.71 Transmission et filiation : itinéraire d'une pédagogie

Lorsque l'on examine des pratiques pédagogiques, identifiables et reconnues comme spécifiques, sous l'aspect historique, on peut en étudier l'émergence, et l'on peut également en étudier le devenir.

Cela concerne en particulier les phénomènes de remplacement et de succession dans les collectifs pédagogiques, notamment du fait de la disparition d'acteurs emblématiques de ces groupes. Il se joue alors une confrontation entre différentes évolutions possibles. Les controverses sont forcément d'ordre pédagogique, mais peuvent être aussi d'ordre philosophico-politique et épistémologique. Les controverses à l'œuvre sont de véritables objets d'étude historique (Mole, 2010), si l'on s'efforce d'observer comment chaque tendance s'organise pour rester présente, perdurer, résister. On peut regarder le "Mouvement Freinet"¹⁹¹ comme un cas emblématique de ce type de controverse. Comme on le sait, Freinet jeta les bases de son propre collectif d'instituteurs en 1927, en lien avec le courant de l'Éducation Nouvelle d'une part, et le syndicalisme enseignant d'autre part

¹⁹¹ Comme l'expliquent Go & Riondet, le "Mouvement Freinet" désigne l'ensemble des praticiens et des penseurs de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet dans le monde.

(Robert, 1997 ; 2006 ; Mole, 2012 ; Go & Riondet, 2018) dans une optique internationaliste¹⁹². C'est vingt ans plus tard, en 1947, que fut créé officiellement en France l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICÉM). Il profita des retombées du film de propagande *L'École Buissonnière* en 1949, pour gagner en influence et devenir un mouvement pédagogique de masse (Go & Riondet, 2018). Mais à l'intérieur du collectif qui devait produire un certain style de pensée, différentes tendances plus ou moins repérables se sont constituées au plan pédagogique, politique et philosophique¹⁹³. Freinet fonda même en 1959 la revue *Techniques de vie*, consacrée aux controverses sur la possibilité de caractériser une philosophie de la "pédagogie Freinet" (Riondet, 2015).

C'est dans ce contexte assez confus, où s'exprimaient certaines résistances et contestations, que Freinet disparut en 1966. Contrairement à l'image d'Épinal qui est parfois présentée, le "Mouvement Freinet" n'était pas uni et rassemblé autour de son chef de file (Go & Riondet, 2018). De fait, c'est là que se pose un problème de succession, dans la mesure où le fondateur et guide de ce grand mouvement pédagogique ne s'impose plus comme référence incontournable pour ce que l'on peut, ou non, appeler "pédagogie Freinet"¹⁹⁴. D'autant que, si la "pédagogie Freinet" s'est progressivement développée dans le cadre d'un mouvement d'instituteurs de l'école publique – mouvement coopératif dans lequel se formaient ces instituteurs –, Élise et Célestin Freinet avaient tenté d'en mettre en œuvre tous les aspects dans l'école expérimentale privée qu'ils ouvrirent en octobre 1934, à Vence. Après la disparition de Freinet le 8 octobre 1966, c'est Élise Freinet qui eut à se préoccuper de la sauvegarde des pratiques pédagogiques mises en place dans cette école. Parallèlement à son action de sauvegarde de cette pédagogie au niveau local, elle accomplit un travail théorique pour en caractériser la spécificité.

¹⁹² Freinet était membre de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, créée en 1919 (Frajerman, 2001).

¹⁹³ Je désigne ici par "philosophie" certaines conceptions générales de la façon de mener son existence et de penser le milieu de vie.

¹⁹⁴ Go (2007) insiste sur le fait que la "pédagogie Freinet" est un vocable problématique, dans la mesure où il désigne des pratiques pédagogiques d'une extrême diversité dont certaines peuvent être contradictoires entre elles.

J'étudie le cas de la transmission de cette pédagogie à partir du moment où se posa forcément la question de la succession et de l'avenir de l'École Freinet. Dans le cadre de la formation des nouveaux instituteurs et professeurs à Vence, quel fut donc le rôle effectif joué d'abord par Élise (1898-1983), puis par sa fille Madeleine Freinet (1929-2007) ? Je propose de voir ce phénomène de filiation et de transmission comme un *itinéraire de la pédagogie* elle-même. Je prends la notion d'itinéraire au sens symbolique où des savoirs circulent dans des pratiques de transmission. S'appuyant sur une formule durkheimienne, Houssaye (1994) définit la pédagogie comme une *théorie pratique*, en ce qu'elle procède d'une expérience éducative, et en ce qu'elle vise une amélioration des pratiques¹⁹⁵. La particularité de mon enquête est d'aborder ce type d'itinéraire en reliant les idées pédagogiques à la question de la formation pratique. Cette visée nécessite une rencontre notamment entre l'histoire de la pédagogie et la didactique. En résumé, cette étude propose de décrire l'itinéraire d'une pédagogie identifiée en étudiant les liens entre deux dimensions : les stratégies d'initiation et de formation des passeurs au niveau local, et les spécificités du contexte local. En m'appuyant sur des archives et sur des entretiens, j'ai tenté de comprendre comment, historiquement, s'est instituée une transmission de cette pédagogie, et donc une sorte de "filiation" de la pensée et de la philosophie de Freinet dans un courant de la "pédagogie Freinet" où se sont confrontées différentes conceptions de sa pratique.

§.72 Enquête sur un objet vivant : la pédagogie

Dans l'optique des travaux de Sensevy sur les ingénieries coopératives, quelques membres de l'équipe de recherche à laquelle j'appartiens ont déployé une première ébauche, que l'on pourrait qualifier d'artisanale, de recherche coopérative.

Elle concerne les pratiques effectives de professeurs de l'École Freinet, et leur arrière-plan philosophico-historique dans ce lieu éducatif. Au sein de cette équipe, nous travaillons avec un cadre théorique commun où sont mutualisées nos catégories d'analyse, mises à l'épreuve d'enquêtes menées *in situ* et de travaux sur archives. Ce corpus de travaux constitue lui-même les

¹⁹⁵ C'est donc nécessairement la même personne qui pratique l'éducation et qui pratique la théorie.

sources secondaires que nous mobilisons au sein de l'équipe. Mais à ce collectif constitué de chercheurs et de doctorants s'ajoutent les anciennes professeures (en retraite) de l'École Freinet, les professeurs actuellement en poste, et des témoins de l'histoire de ce lieu. Il s'agit de déterminer en commun des fins communes (Sensevy, 2011, p. 678). Les fins communes s'instituent par le travail d'enquête lui-même. La culture étudiée ici est celle d'une petite collectivité didactique, l'École historique des pédagogues Élise et Célestin Freinet, à l'intérieur d'un vaste système d'enseignement (Go, 2007). Dès lors, il s'agit pour les chercheurs de mener l'enquête au sein même de cette institution scolaire, et d'observer la coopération entre professeurs-formateurs et professeurs-formés, à partir du modèle des *cliniques*¹⁹⁶. Cette enquête vise à comprendre l'effort de transmission rigoureuse d'un ensemble cohérent de techniques pratiquées (le *plan de travail*, le *texte libre*, la *conférence*, la *réunion de coopérative*, etc.) dans un certain « esprit » qui caractérise cette pédagogie¹⁹⁷. En effet, Freinet revendiquait l'existence d'un *esprit*

« tout entier dominé et actionné par notre désir commun de nous dégager à jamais et de débarrasser la pédagogie populaire des méthodes et des procédés qui ne tiennent à se différencier qu'à cause des avantages que cette différenciation vaut à ses auteurs »¹⁹⁸.

Aussi, la question de savoir *qui* enseigne à l'École Freinet, et *comment*, est essentielle. Il était problématique, selon Freinet, que puissent exercer dans son école des instituteurs n'ayant pas compris l'*esprit* de ses techniques. Cette question fait tout l'enjeu de la spécificité de « la pédagogie de l'École Freinet » :

« L'idéal serait que, plus tard, en plus des deux instituteurs, un directeur puisse être nommé, pour me remplacer éventuellement et pour maintenir la permanence des techniques dans l'*esprit* qui est le nôtre »¹⁹⁹.

¹⁹⁶ Il s'agit de faire en sorte que professeurs et chercheurs puissent œuvrer *ensemble* à une meilleure éducation. Pour cela, il faudrait déjà que « les chercheurs en éducation puissent passer une partie significative de leur temps à enseigner, de la même façon que les médecins hospitaliers partagent leur temps entre exercice de la médecine et recherche en médecine » (Sensevy, 2011, p. 687). Un tel paradigme *clinique* permettrait un renouvellement significatif du rapport entre recherche et formation, et donc un rapprochement entre l'activité de recherche et l'action du praticien qui poursuivent ensemble les mêmes fins.

¹⁹⁷ Ce qui délimite trois enjeux : i) les techniques, ii) leur cohérence dans un système et une temporalité, mais également iii) l'esprit à l'œuvre et traversant ces techniques et leurs usages.

¹⁹⁸ Freinet, C. (1945). Les techniques de la C.E.L. *L'Éducateur*, 5, 48-49.

¹⁹⁹ Lettre de Freinet à Louis Cros : 17 décembre 1957 (In : Go & Riondet, 2018).

Pour se réclamer de la “pédagogie Freinet“, un professeur doit certes en maîtriser suffisamment les techniques. Mais il existe un problème qui est d'adopter l'*esprit* dans lequel elles doivent être pratiquées. Un texte majeur qui atteste du souci d'Élise Freinet de souligner ce problème est la brochure intitulée *La part du maître*²⁰⁰ (1966). Dans ce petit ouvrage, elle prend vigoureusement position contre les interprétations indues de la “pédagogie Freinet“. Il est très clair que le différend porte sur la compréhension de ce qu'exige une pédagogie se revendiquant de Freinet, qui lui-même avait écrit dix ans plus tôt :

« Oui, nous faisons grand fond sur la part du maître. Trop, disent de nombreux camarades. Il s'agit là d'un différend sur lequel l'accord est loin encore de se faire »²⁰¹.

La détermination de ce que désigne cette “part du maître“ n'est pas aisée. Lorsque nous lisons tous les articles d'Élise Freinet dans la rubrique de *L'Éducateur* intitulée « Quelle est la part du maître ? Quelle est la part de l'enfant ? », à partir de 1947 et jusqu'en 1961, ce qui domine c'est la volonté de prendre soin de « l'âme enfantine », selon une expression de leur ami psychanalyste Charles Baudouin²⁰². Il s'agit de pratiquer, pour cela, ce qu'elle appelle une « pédagogie de la subtilité ». La part du maître implique une capacité d'analyse et de jugement en situation, qui s'enracine à la fois dans une attitude de retrait laissant à l'enfant de la place pour agir, et dans une attitude d'intervention pouvant être spontanée ou calculée afin d'aider l'enfant à produire une augmentation de puissance. Mais cette part du maître désigne aussi sa responsabilité de faire advenir dans la classe coopérative ce qu'Élise Freinet nomme « le Beau », qui est une véritable conception de la culture. Je ne peux, dans le cadre de cette contribution, développer ce point, mais il importe de le prendre en considération comme un élément décisif de ce qui se joue dans l'exigence de formation et de transmission de la pédagogie de

²⁰⁰ « Élise Freinet a consacré une grande part de son activité à la part du maître. Toute une partie de *L'Enfant Artiste*, de nombreux articles parus dans *L'Éducateur* et dans *Art Enfantin*, abordent le problème sous tous ses angles. Il suffirait donc de relire toutes ces pages pour essayer de partager avec Élise cette part du maître qui est la part la plus subtile, la plus délicate de notre engagement, la part qui nous demande le plus grand “art“ et pour laquelle il n'existe ni procédé, ni recette » Bertrand, J. (1969). *La part du maître. L'Éducateur*, 4, 23-26.

²⁰¹ Freinet, C. (1956). *La part du maître. L'Éducateur*, 7, 2-5.

²⁰² Baudouin, C. (1931). *L'âme enfantine et la psychanalyse*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

l'École Freinet.

Cette question est à la fois emblématique des controverses à l'œuvre dans l'histoire globale du "Mouvement Freinet" et d'une rencontre possible entre l'histoire de l'éducation et certaines approches ethno-didactiques. Recruter et former des instituteurs et institutrices capables de maintenir, à Vence, un certain *esprit* dans les techniques Freinet, devint pour Élise Freinet, une préoccupation majeure à partir du moment où commençait à se poser, dans les années 1970, le problème de sa succession. C'est un aspect de cette "permanence" que je souhaite présenter, en pointant dans l'histoire de l'École Freinet l'émergence de ce souci et sa concrétisation progressive.

§.73 *Itinéraire d'une pédagogie Élisienne*

L'École Freinet « réserve d'enfants » (Freinet, É, 1974), école privée, naturiste et prolétarienne avait ouvert ses portes en octobre 1934, implantée sur la crête de la colline du Pioulier à l'est de Vence dans les Alpes-Maritimes (Riondet, 2016). À la mort de Freinet, la difficulté pour Élise résidait donc principalement dans la transmission d'une œuvre pédagogique héritée dans un mouvement de masse en réalité très hétérogène, et dans lequel les tensions s'étaient accentuées avec la vieillesse de Freinet, dans un contexte où se produisirent finalement les événements de mai 1968 (Go & Riondet, 2018). Cela rendait plus que jamais nécessaire la pérennisation d'une équipe éducative exerçant dans son école. Il y eut des obstacles à cette succession pédagogique.

La question de la transmission des normes pédagogiques et de la philosophie freinétienne ne peut être dissociée d'une certaine historicité du collectif, en tension entre un problème *local* (la formation des enseignants à Vence et un problème *global* (les dérives d'un mouvement de masse). L'École Freinet, au lendemain de la Seconde guerre mondiale, était toujours une école privée. Pendant plusieurs années, Freinet chercha une reconnaissance de cette expérience qui permettrait de stabiliser le fonctionnement local. Dans l'attente d'un statut d'école expérimentale publique, il faut comprendre que les enseignants étaient tous des débutants et ne pouvaient rester, la plupart du temps, qu'une année ou deux. En effet, les enseignants à Vence venaient du public ; c'est en prenant un congé qu'ils pouvaient venir travailler à Vence. Idéalement, les Freinet souhaitaient un essaimage de leurs conceptions des pratiques par l'accueil régulier des

stagiaires à Vence, mais à l'ICÉM certains militants ne partageaient pas pleinement les conceptions des Freinet.

Une convention en 1964 entre l'Institut Pédagogique National, l'ICÉM et l'École Freinet donna un statut à l'école : les enseignants publics pourraient travailler sur place, l'ICÉM participerait à certains frais de fonctionnement et l'école restait sous l'autorité de Freinet (Go & Riondet, 2018). L'école devint l'école expérimentale du Mouvement tout en étant connectée, de fait, à l'émergence de la recherche pédagogique d'État²⁰³. Mais on repérait de plus en plus d'options politiques différentes et de tendances internes peu compatibles (autogestionnaires, institutionnalistes, non-directivistes, etc.) avec le sens donné à la "pédagogie Freinet". Par conséquent, la question de la formation des enseignants à l'École Freinet a toujours été un enjeu fondamental, dans le "Mouvement Freinet". C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre l'émergence progressive d'un Institut Freinet de Vence extérieur à l'Institut Coopératif de l'École Moderne.

Comme nous l'avons vu, c'est en 1947 que Freinet créa un « Institut » pour rassembler « la masse des instituteurs dynamiques »²⁰⁴. Son but était d'organiser le mouvement, au plan international, de « l'École Moderne ». Mais vingt ans plus tard, Freinet chercha à recentrer son activité pédagogique sur l'École Freinet en cherchant à l'imposer comme l'épicentre des recherches qui pouvaient être conduites dans le Mouvement²⁰⁵. Freinet institua pour cela un nouveau collectif, celui de l'Institut Freinet de Vence, car dans ce début des années 1960 les incompréhensions s'étaient multipliées à propos de la "pédagogie Freinet" (Go, 2015a). C'est pour cette raison qu'en novembre 1965, Freinet avait publié un texte à propos de la création de ce nouvel Institut en vue de

« la formation *profonde* de *ceux* de nos adhérents qui sont *destinés* à devenir les *cadres* solides de *notre* pédagogie. Il nous fallait pour cela un organisme *plus spécialisé*, travaillant selon d'*autres données*, avec les *plus actifs* parmi nos adhérents » (Freinet, 1965, p. 15).

²⁰³ La convention évoquée fut dénoncée en 1976 par suite d'un différend entre Élise Freinet et ses interlocuteurs. L'École Freinet, de fait, s'émancipa de l'ICÉM (Go & Riondet, 2018).

²⁰⁴ Freinet, C. (15 février 1946). Prises de position. *L'Éducateur*, 10, 169-180.

²⁰⁵ Je ne peux entrer dans la description des nombreux épisodes concernant d'une part le statut institutionnel de l'École Freinet, et d'autre part sa place et son rôle dans le "Mouvement Freinet" lui-même (voir : Go & Riondet, 2018).

C'est donc à cette époque et au sein même de sa propre école que Freinet tenta de recréer une vie institutionnelle : « Cet Institut aurait fonctionné à Vence sous notre direction, avec l'expérience permanente de *notre École* » (*id.*). Mais comme je l'ai signalé, le problème était qu'il ne jouissait pas, dans sa propre école, d'enseignants capables de montrer une pratique correcte de sa pédagogie. Finalement le projet ne put aboutir car Freinet ne parvint pas à recueillir des fonds suffisants pour le financer avant sa disparition. Le défi à relever par Élise était de constituer une équipe ayant cette capacité. C'est seulement à partir du début des années 1980 qu'une équipe stable de trois enseignantes, restée en poste à l'École Freinet jusqu'en 2009, en s'efforçant de comprendre les significations de la «pédagogie Freinet» (Go, 2015a).

Jusqu'à présent, l'histoire de la pédagogie a consisté en une étude des idées pédagogiques hors de toute matérialité (Riondet, 2017). Or, la question des pratiques est fondamentale car elle se trouve au cœur des conflits dans le champ pédagogique. Nous étudions les controverses au sein d'un même mouvement pédagogique en nous appuyant sur l'idée d'itinéraire, à partir de méthodologies empruntées à la didactique et à l'ethnométhodologie, afin de comprendre par quels procédés, dans quel contexte, la formation spécifique aux pratiques de Vence s'est peu à peu institutionnalisée.

C'est donc quatorze années après la mort de son fondateur que la question des recrues au sein de l'École Freinet a pu aboutir. Après de nombreux essais pour stabiliser une équipe de professeurs engagés dans et pour cette école, l'arrivée de deux institutrices venant du nord de la France, Carmen Montes²⁰⁶ et Brigitte Konecny²⁰⁷, changea la donne. Revenons plus précisément sur le rôle de Carmen Montès dans la filiation de la pédagogie freinetienne à Vence. Parmi les personnalités qui ont compté dans la vie de cette école, Carmen Montès est incontournable pour sa pratique *Élisienne* de la pédagogie²⁰⁸. Recrutée en 1975 par Élise Freinet elle-même, elle fut nommée directrice en 1980 et exerça cette fonction jusqu'en 2009, année de sa retraite.

²⁰⁶ Née en 1950, formée à l'ICÉM dans le Groupe départemental du Nord, par Simone Sence.

²⁰⁷ Née en 1952, formée à l'ICÉM dans le Groupe départemental du Nord, par Simone Sence.

²⁰⁸ C'est le militant Paul Le Bohec qui disait pratiquer une pédagogie *Élisienne*. Il voulait signifier par là que la «pédagogie Freinet» se caractérise par l'*expression libre* des enfants.



Carmen Montes (à gauche) et de Brigitte Konecny (à droite)
lors de leur départ en retraite en 2009²⁰⁹

L'archive orale est une source précieuse pour compléter ou confronter les documents d'archives sur lesquels enquêter. Les entretiens que j'ai eus avec celle qui fut pendant trente ans la directrice de l'École Freinet m'ont aidée à clarifier la problématique de la transmission d'une pédagogie, et l'idée de son itinéraire dans le temps et entre des personnes. Car les rencontres avec les acteurs, les témoins, et la découverte des lieux sont des expériences fondamentales pour les historiens. Rencontres et entretiens permettent de saisir qu'un praticien de la "pédagogie Freinet" ne s'identifie pas par l'usage des techniques. Il s'agit de comprendre que l'entrée dans un *style de pensée* propre à une institution ne peut se faire sans initiation, formation, qui induirait une certaine transformation de soi. En effet, Carmen Montès, issue du réseau d'Élise²¹⁰ étonne et impressionne par son *style*. Son rôle est central dans la formation des enseignants à l'École Freinet depuis plusieurs décennies. Et ce n'est pas seulement dû à sa très longue carrière au sein de cette école. Notre première rencontre, en 2015, représente un moment à la fois particulier et privilégié avec cette femme aussi discrète que profonde. C'est au téléphone que notre premier contact s'était établi. Sans associer à sa voix chaleureuse et enjouée une quelconque silhouette, son enthousiasme immédiat avait de quoi surprendre. Nous avons conversé un moment pour faire connaissance. Rendre plaisants ces premiers instants d'échanges avec une personnalité emblématique de cette école, ayant entretenu une grande proximité et des

²⁰⁹ Archives Institut Freinet de Vence.

²¹⁰ Émile et Simone Sence étaient membres du groupe du nord de l'ICÉM et sont restés de très proches amis d'Élise Freinet jusqu'à sa disparition.

liens forts avec Élise Freinet et sa fille Madeleine, était un enjeu essentiel pour ma recherche sur la façon dont ce que l'on appelle une pédagogie s'incarne dans l'action d'une personne. Notre rencontre, quelques jours après, confirma instantanément cette impression de bonne humeur et de vitalité ressentie au téléphone. C'est au cours des visites à l'École Freinet, que se révélait cette personnalité atypique, à la fois humble et exigeante, mêlant le franc-parler et la retenue.



Carmen Montès dans la classe des grands (septembre 2015)

C'est ainsi lorsque Carmen entre dans la classe. Elle instaure d'emblée un régime de bonne humeur²¹¹ et son intérêt se porte directement sur les enfants. Ce qui est frappant, c'est son élan spontané et direct vers eux. Gentiment elle leur parle, sincèrement elle s'intéresse à eux. Son contact avec les élèves dépasse largement le cadre "scolaire". Il ne s'agit pas seulement d'apprendre mais de faire don de quelque chose de plus personnel. Don de son écoute, de sa disponibilité, de son exigence et de sa confiance. Ce qui est surprenant pour le regard extérieur est cette part du *don*, cette générosité dans la *présence* de Carmen :

« La "présence" du maître est d'habiter la classe. C'est l'art d'être impliqué, c'est l'art d'être disponible dans le temps présent, l'art du présent en tant que cadeau, don de son savoir » (Prairat 2016).

²¹¹ Cette caractéristique, propre à l'atmosphère de l'École Freinet, a été développée par Go (2007).

Mais ce qui est tout aussi étonnant, c'est d'observer la part du contre-don de l'élève. Car les enfants plébiscitent Carmen. À chacune de ses visites à l'école, Carmen est accueillie, embrassée, appelée, sollicitée, respectée par les enfants, et des cœurs sont dessinés sur le tableau avec son prénom au centre. Son talent réside incontestablement dans le regard juste et bienveillant posé sur chacun d'eux, que nous pourrions considérer comme une vertu professionnelle, selon la définition qu'en donne Prairat :

« La vertu de sollicitude appelée aussi "bienveillance" consiste à "prendre soin d'autrui". Le bienveillant veille. La vertu de tact, très présente au cœur de l'éthique médicale est paradoxalement absente du monde de l'enseignement. Il faut distinguer le tact de la civilité pour mieux le comprendre. Il y a "tact" quand les règles et préconisations viennent à manquer. Il se crée et s'invente dans son effectuation, dans des moments d'absence normative. Il s'appuie sur "le sens de l'adresse" : c'est à lui, à elle que je parle. Il s'appuie sur "le sens de l'à-propos" : ce que je dis et comment je le dis, ce que je dois taire. Le tact, c'est l'intelligence des situations, différent d'une simple habileté relationnelle. Vertu presque invisible qui manifeste la sensibilité à autrui, le souci de la relation, notamment par l'éthique de la parole » (*id.*).

Carmen appréhende l'enfant dans une globalité qui ne le réduit pas à ce que l'on appelle un "apprenant". Elle sait déceler en chacun d'eux leur potentiel, leur fragilité et de façon intuitive leur être tout en entier dans le rapport à soi et au monde. Plaisir d'apprendre, plaisir d'être, plaisir de se découvrir, c'est sans nul doute dans cet élan, dans ce mouvement de vie fécond, que se rencontrent Carmen et l'enfant. Or, la question de la *vie* est au cœur de la pédagogie des Freinet. Quelles explicitations pourraient justifier la compréhension de ces principes "sensibles" par Carmen ? Comment susciter l'intériorisation de tels principes à partir d'éléments biographiques et rétrospectivement du parcours de Carmen ? Pour tenter de fournir quelques éléments de réponses, revenons sur les liens supposés entre Élise, Madeleine et Carmen et sur la façon dont ils se sont tissés pour assumer ce qu'Élise Freinet appelait une *pédagogie de la subtilité*.

§.74 Un enjeu de transmission : se former à une "manière d'être"

Nous pouvons observer, à travers le témoignage de Carmen elle-même, que ses liens avec Élise Freinet ont d'une part permis sa formation in situ à cette pédagogie, mais ont aussi largement dépassé le simple cadre de la formation professionnelle.

Comme je l'ai indiqué, toute la difficulté était pour Élise de disposer, au

sein de son école, de personnes capables de pratiquer cette pédagogie de façon « correcte » (Go, 2015a). Élise pointait de façon récurrente la rigueur dans la pratique, de ce qu'elle appelait le *contrôle* (la « part du maître »). Les publications montrent cette relation entre la bonne compréhension de l'*esprit* de la pédagogie et les documents concrets produits en classe qui en attestent. C'était un moyen, d'après elle, de démontrer une pratique :

« si vous ne pensez pas à faire des articles mais à proposer des documents qui permettent la pratique d'une pédagogie Freinet qui à la faveur des écrits de Freinet peut aller se renforçant, prenant de la hauteur et du large. Il faut se désenvoûter de ce souci de littérature qui dans la période d'intense richesse et de combat que nous vivons est révolue »²¹².

Comme nous l'avons évoqué, à partir de 1966, le premier souci d'Élise Freinet avait été de faire garder le cap aux praticiens, en s'appuyant sur la *référence* :

« Pour aller de l'avant, être communicatifs et probants, vous avez à votre portée la pensée active et critique de Freinet. C'est un précieux héritage que vous saurez faire fructifier »²¹³.

Comment transmettre une référence, qui n'est pas constituée que de textes écrits, mais aussi de manière d'agir ?

C'est ainsi qu'après être venue en stage à l'École Freinet, Carmen dès son recrutement en 1975, fut domiciliée dans l'école même, et devait se rendre tous les dimanches chez Élise.

²¹² Lettre d'Élise Freinet à Janou Lémery, 20 mars 1969 (Fonds privé Janou Lémery).

²¹³ Freinet, É. (décembre 1966). Présence de la pédagogie Freinet. *L'Éducateur*, 6, 5.



Émile Sence, Brigitte Konecny, Carmen Montès, Simone Sence (de dos), Madeleine Freinet (1972, stage à l'École Freinet)²¹⁴

Les échanges avec Élise lui permettaient d'avoir un retour sur ses productions de classe, les difficultés qu'elle rencontrait, ou les questions qu'elle se posait. Aux dires de Carmen, la relation avec Élise Freinet semblait très stimulante, même si un peu rêche et parfois sévère :

« Élise n'était pas expansive, sans doute aussi parce qu'elle était Élise Freinet... Un dimanche, puisque j'allais chez elle le dimanche pour lui rendre compte de ma semaine à l'école, je m'opposais à elle sur une question de pratique pédagogique, et elle m'a dit : "alors, si tu sais mieux qu'Élise Freinet comment tu dois faire, débrouille-toi", et elle a tourné les talons ! Une autre fois, je n'étais pas allée au rendez-vous du dimanche chez Élise, parce que j'avais un petit ami, et la semaine suivante, elle m'a dit : "si tu viens à l'École Freinet pour ne rien faire, ce n'est pas la peine"... On lui reprochait beaucoup d'entretenir un côté grande dame, mais elle était réellement comme ça, elle plaçait plus haut que tout l'excellence, et l'élégance... Oui, il y a un *style Élise Freinet*, c'est certain »²¹⁵.

Cette relation particulière unissant Carmen et Élise peut être décrite comme allant au-delà de l'amitié, comme des relations filiales, ou familiales. Ainsi "Baloule", la fille d'Élise, disait que Carmen se trouvait être elle aussi comme la fille d'Élise au plan pédagogique²¹⁶ :

« Je n'avais pas à former Carmen, elle avait été formée par ma mère pendant plusieurs années, et moi je ne suis pas enseignante, je n'ai jamais supervisé ou surveillé l'action

²¹⁴ Archives Institut Freinet de Vence.

²¹⁵ Entretiens avec Carmen Montès (Fonds privé Henri Louis Go).

²¹⁶ Au plan de l'âge, Carmen aurait pu être la fille de Madeleine Freinet (née en 1929).

pédagogique dans l'école, et je faisais entièrement confiance à Carmen et Brigitte. Ma mère elle-même, alors qu'elle était évidemment la responsable pédagogique de l'École Freinet, tenait à faire nommer un directeur pédagogique : elle avait demandé la nomination de Carmen en 1980. Mais à cette époque j'allais régulièrement à l'école, et je voyais Carmen travailler. Quand on voyait Carmen, on croyait voir ma mère, c'était exactement la même pédagogie, Carmen était un peu aussi "la fille d'Élise", mais pas pour les mêmes raisons que moi... »²¹⁷.



*Madeleine Freinet, Carmen Montès, Lucienne Freinet (à Gars - 2004)*²¹⁸

Cette appréciation filiale était partagée : « je me sentais un lien très fort avec Élise, et avec Baloule aussi. Élise était au centre d'un réseau de femmes qu'elle estimait » (*id.*). La rencontre initiale de Carmen avec Simone Sence²¹⁹, et peu après avec Élise Freinet, donne à voir comment peut se nouer un lien dont l'enjeu est le *perfectionnement de soi*, au service d'une œuvre :

« Toute pratique de perfectionnement présuppose que l'on ait un *souci* de soi conduisant à la mise en œuvre de techniques en vue de produire une transformation de soi. Pour Foucault, le souci de soi est une manière d'être dans la vie, un mode de vie tourné vers la préoccupation de soi-même. Cette idée procède du vertuisme » (Prairat, 2014, p. 16)

Carmen déclare tenir son humour et son enthousiasme de Simone Sence et d'Élise. Selon Carmen la pédagogie spécifique de l'École Freinet relève

²¹⁷ Entretiens avec Carmen Montès (Fonds privé Henri Louis Go).

²¹⁸ Fonds privé Henri Louis Go.

²¹⁹ Simone Sence était institutrice dans le Nord, elle a joué un rôle prépondérant dans la découverte de cette pédagogie par Carmen.

d'une compréhension de la pédagogie de Freinet à partir de leurs personnalités propres :

« on pourrait dire que c'est une spécificité hyper-particulière de cette école, due simplement à nos personnalités ? Mais en fait pour moi, c'est le sens même de la philosophie de Freinet et de ses pratiques pédagogiques. En tous cas, c'est la façon dont Brigitte et moi avons compris cette philosophie, à partir de Simone Sence et d'Élise »²²⁰.

À partir de ces témoignages, nous pouvons comprendre comment des liens durables se sont tissés entre Carmen et Élise Freinet disparue en 1983. C'est vraisemblablement au cours de ces années de proximité avec Élise que la jeune professeure a pu véritablement perfectionner son art pédagogique. Les différents propos rapportés ici témoignent d'une relation filiale au plan pédagogique entre Carmen Montès et Élise Freinet. Après plus de 30 ans de leur vie consacrée à la continuation de l'œuvre des Freinet, Carmen Montès et sa collègue Brigitte Konecny ont laissé la place à une jeune équipe. Comment ces deux pédagogues expérimentées ont-elle transmis leur savoir pédagogique et *l'esprit* de leurs manières d'agir ? Comment préserver la culture pédagogique produite dans cette école pendant trente ans ? C'est à un véritable itinéraire des pratiques que nous assistons dans l'histoire de l'École Freinet.

§.75 La filiation : rôle de l'Institut Freinet

En 2009, Carmen Montès pris donc l'engagement de la réhabilitation d'un Institut Freinet sous la forme d'une association Loi 1901. L'enjeu en était de préserver l'École Freinet de toute dérive vers des pratiques pédagogiques qui auraient pu être très éloignées de l'héritage reçu. Il s'agissait de trouver des solutions pour former les professeurs qui allaient exercer désormais dans cette école.

L'idée était de créer un institut fonctionnant sur le principe de la coopération pour des fins de formation. L'ambition est de rapprocher la formation, la recherche et l'école dans une participation conjointe des professeurs en poste, des chercheurs et des formateurs. C'est au titre de formatrices, et de mémoire des pratiques, que participent activement à ce projet d'institut Carmen Montès et Brigitte Konecny. C'est lors de réunions

²²⁰ Entretiens avec Carmen Montès (Fonds privé Henri Louis Go).

régulières, autour de questions liées à la pratique mais aussi à la philosophie des Freinet, que se réunissent les différents acteurs de l'Institut. Il s'agit également d'assurer des stages encadrés pour les visiteurs, français et étrangers, qui souhaitent séjourner dans cette école. Ces stages sont d'ailleurs une condition pour devenir un candidat légitime à un poste de l'École Freinet. C'est un travail coopératif, où chacun s'efforce d'apporter sa pierre à l'édifice de la réflexion sur les pratiques d'enseignement et leurs adaptations.

Les réunions de l'Institut se déroulent toujours de la même façon, dans une sorte de "rituel". Organisées le mercredi ou le samedi, ou pendant des congés, elles permettent de réunir la majorité des membres du collectif. Les membres de la jeune équipe se trouvent alors au travail dans leurs classes respectives. Les chercheurs tout comme les doctorants sont également dans les classes, pour observer et filmer. Peu après la création de l'Institut Freinet, une Convention a été rédigée entre l'Inspecteur d'Académie et le laboratoire LISEC²²¹ de l'université de Lorraine. Cette Convention prend appui sur un texte du 5 juin 1991 signé par le ministre de l'Éducation nationale, garantissant que doit être pratiquée dans cette école historique la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet. Dans cette Convention sont fixées les conditions de nomination et de formation des professeurs, ainsi que leur implication dans les activités de recherche menées *in situ*. La pédagogie de l'École Freinet y est qualifiée de "particulière", selon la terminologie institutionnelle, justifiant que les postes dans cette école soient des postes "à profil" qui ne peuvent être attribués qu'après appel national à candidature, présentation de dossiers, et audition des candidats admissibles devant une commission constituée par l'Inspecteur d'Académie, la directrice de l'École Freinet, et le directeur scientifique de l'École Freinet (un enseignant-chercheur du LISEC).

Ce qu'observent les chercheurs dans cette école, c'est la façon dont une pédagogie spécifique est préservée, conservée, grâce à la transmission *directe* qui en est faite depuis Élise Freinet dans les années 1970. Mais c'est aussi de recueillir l'archive orale des formatrices qui ont été à la fois dans la position de témoin et d'acteur pendant plusieurs décennies dans ce lieu.

²²¹ Laboratoire interuniversitaire de sciences de l'éducation et de la communication (EA 2310).



Henri Louis Go, Brigitte Konecny, Carmen Montès : création de l'Institut Freinet (2009)²²²

Il paraît éclairant de relater un exemple empirique de la pratique de transmission dans l'activité de cet Institut. En début de matinée arrivent Carmen et Brigitte. Nous pouvons remarquer, dans l'extrait de carnet de terrain suivant, comment les deux pédagogues investissent "le terrain". Cette situation est décrite dans le cadre d'une observation participante menée par périodes d'une semaine, trois fois par an, sur plusieurs années.

Carnet de terrain (extrait)

*Réunion du collectif du « LéA École Freinet » ; « Innover pour une école bienveillante »
le 9 décembre 2015*

La présence de Carmen et Brigitte lors de cette journée a permis d'axer les discussions dans le sens de la formation des deux enseignantes débutantes dans la pédagogie de cette école : Aurélia et Élodie.

Arrivée de Carmen et Brigitte le matin :

Carmen et Brigitte se déplacent dans l'école. Ensemble, elles se sont d'abord dirigées dans la classe des grands (c'est toujours le cas : à chacune de leur visite, elles commencent par se rendre dans la classe des grands). Elles circulent séparément entre les trois îlots de tables (8 tables par îlot), silencieusement. Elles s'arrêtent parfois auprès d'un enfant et regardent le plan de travail de celui-ci. Elles observent d'abord sans aucun commentaire. Parfois Brigitte regarde un enfant dans les yeux et affiche un large sourire. Puis après quelques minutes, Carmen sort par le petit couloir (un couloir sépare la classe des moyens et des grands) et va dans la classe des moyens, celle d'Aurélia. Elle est suivie peu après par Brigitte. Carmen, en entrant dans cette classe se dirige vers le troisième îlot de table (même disposition que dans la classe des grands). Lentement et discrètement, elle prend place parmi les élèves (une place vacante lui permet de s'asseoir). Elle décale légèrement la chaise de dessous la table et s'assoit, de façon à avoir une bonne vision du tableau noir, mais également de l'ensemble de la classe. Brigitte, entre à son tour, et se retourne directement vers le tableau (comme elle le fait toujours). Elle s'arrête et observe les mots tâtonnés qui y sont inscrits. Puis elle semble balayer rapidement la classe du regard et s'arrête un moment sur les « textes libres de référence » affichés sur les murs de la classe. Souriante, elle regarde Aurélia. Mais, contrairement à Carmen, Brigitte ne s'assoit pas parmi les enfants. Elle quitte la classe des moyens. Une fois franchi le seuil de la porte, Brigitte se dirige sur la terrasse, au même niveau que les classes des petits et des moyens. Elle traverse la terrasse et se dirige vers "l'étage" inférieur, par le petit escalier extérieur. C'est le chemin de la classe des petits. Voyant Brigitte se diriger vers la classe des petits,

²²² Archives Institut Freinet de Vence.

je la suis. Les petits sont en atelier lorsque j'arrive dans la classe. Brigitte est déjà assise à une table, à côté d'un petit garçon (petite section) qui dessine sur son cahier de textes libres. À partir de ce moment, elle commence à agir directement avec les élèves.

...

Cette observation de décembre 2015 est “emblématique” de la façon dont se passe toujours l'arrivée en classe des deux formatrices. Il s'agit tout d'abord pour Carmen et Brigitte de se retrouver au cœur de la scène pédagogique, dans l'action même avec les enfants, dans le milieu de la classe, au contact des jeunes professeurs. Leur activité de formation commence toujours par une action dans les classes auprès des élèves. Ce fait est significatif de la priorité accordée dans cette pédagogie à la relation avec les enfants, où il s'agit d'observer leurs tâtonnements, de les comprendre, et de n'agir qu'en fonction de leurs besoins ou de leurs difficultés. Car l'apprentissage est totalement individualisé pendant la première partie de la matinée. Carmen et Brigitte travaillent de façon conjointe avec la nouvelle équipe. Ce n'est que progressivement, au cours de la matinée, que des échanges ont lieu entre les formatrices et les jeunes professeurs. Aurélia, Élodie ou Nicolas²²³ se sont ainsi retrouvés au contact direct avec l'expérience de Brigitte et de Carmen.



Travail conjoint de Carmen et Nicolas dans la classe des grands

Lors des réunions formelles de l'Institut Freinet, outre les discussions d'ordre strictement pédagogique, tout ce qui concerne l'histoire de l'École, ses péripéties, ses grands moments, ses anecdotes, est abordé. Voici la transcription d'une anecdote racontée par Carmen et Brigitte lors d'une

²²³ Aurélia est la directrice actuelle de l'École, arrivée en 2013, elle enseigne dans la classe des moyens (CP-CE1). Nicolas, le maître des “grands” (CE2-CM1 et CM2) a intégré l'École en 2012, et Élodie a été professeure en classe maternelle en 2015-2017.

réunion de l'Institut Freinet de Vence (29 mars 2017). La discussion aborde la question du logement des institutrices à l'époque où l'École Freinet était encore privée. À partir de cette question assez banale, la relation d'un événement important et d'un problème relationnel majeur survient.

A : pour Aurélia

N : pour Nicolas

B : pour Brigitte

C : pour Carmen

“Tdp” pour “tour de parole”

Le “+” marque les silences

Tdp 1	N	mais toi Brigitte tu logeais où ?	
Tdp 2	B	moi j'avais déménagé puisque l'école allait fermer + fallait quand même que je parte + j'allais pas squatter dans une école qui n'était pas à moi tu comprends en 91 + en 91 j'ai déménagé	<i>B. parle fort et s'agite.</i>
Tdp 3	N	mais pourquoi + parce que vous croyiez vraiment que l'école allait fermer ?	<i>étonnement de N.</i>
Tdp 4	B	et j'ai passé mon permis Nicolas + sinon je ne pouvais pas continuer à venir ici	
Tdp 5	A	et vous aviez fait le mouvement euh...	
Tdp 6	B	c'est que on avait reçu...	
Tdp 7	C	mais y'a aussi que Baloule + attends faut dire que + après à la fin Baloule c'était très difficile à assumer + on s'est fâchées avec Baloule	<i>C. intervient en coupant la parole.</i>
Tdp 8	B	ah oui	
Tdp 9	C	je crois qu'on ne lui a plus parlé pendant euh + ça a duré plus d'un an + parce qu'un jour elle venait à la piscine ben : "Carmen pourquoi tu ne me parles plus ?" j'dis : mais c'est toi qui ne me parle plus...	<i>Les membres de l'Institut rient et plaisantent ensemble.</i>
Tdp 10	C	mais attends + elle nous disait toujours cette fois-ci ça y est je ferme l'école	<i>C. exprime le désarroi du souvenir.</i>
Tdp 11	B	elle n'arrêtait pas	<i>B. et C. prennent rapidement la parole à tour de rôle.</i>
Tdp 12	C	et nous on n'avait pas le droit de le dire	
Tdp 13	B	on pouvait pas le dire	
Tdp 14	C	alors écoute + travaillez là + le cœur joyeux te disant que l'école allait fermer à la fin de l'année + c'était dur mais vous pouvez pas savoir + Là c'était vraiment la limite là + moi je sais je suis allée à Péone avec les enfants de CP et elle avait téléphoné à Lucienne et tout ça + et Lucienne me dit tu sais Carmen on va fermer l'école + donc tu vois moi j'ai eu ce truc-là le couperet bon enfin bref...	<i>Récit empreint d'émotion.</i>



Récit de moments importants de l'histoire vécue de l'École Freinet

Voici le contexte évoqué par les échanges dans cette transcription. Dans les années 1980, Madeleine Freinet ne parvenait plus à assurer financièrement le fonctionnement de l'École Freinet et cherchait une solution pour l'avenir. Après plusieurs tentatives, elle s'est découragée et envisageait de vendre les bâtiments au plus vite. Cela impliquait, pour les institutrices en poste, de participer au mouvement des nominations, ce qu'elles ont fait. Elles expliquent que les relations étaient tendues à ce moment-là avec Madeleine Freinet qui vendait à contrecœur son école, mais était résolue. Pour Carmen et Brigitte, c'était un événement dramatique, la fin de l'École Freinet, et l'inquiétude d'aller travailler dans une école ordinaire. La rupture avec l'École Freinet était en réalité impossible à assumer. Le don, par le Mouvement Freinet du Japon, d'une subvention, a permis à Madeleine Freinet de conserver son école pendant qu'elle alertait le ministère sur cette situation. C'est alors que le ministre Jospin fit racheter l'école, qui obtint en 1991 le statut d'école publique d'État.

Lors des réunions de l'Institut Freinet, l'action de Carmen Montès et Brigitte Konecny est décisive. Et cet exemple illustre aussi l'importance du rôle de Carmen et Brigitte en tant que mémoire de la vie de cette école, en tant qu'archive orale de son passé, de son histoire. Comment les nouveaux professeurs de l'École Freinet pourraient-ils se former correctement à cette pédagogie sans cette pratique concrète ?

On peut émettre l'hypothèse que c'est grâce, entre autres, à leur "qualité" commune que ces femmes se sont connues, voire reconnues. Dans ce métier de l'enseignement, tourné vers l'humain et vers ce qu'il y a de possibilités spirituelles en lui, le style ne suffit pas, il requiert la nécessité de l'être :

« oui, il y avait un style chez Élise Freinet... Mais c'est très lié le style pédagogique et le style de vie, c'est très lié parce que la pédagogie ce n'est pas un métier à part de la vie, on travaille avec des humains, on est soi-même humain... Oui, je pense

au style d'Élise Freinet, qui avait une dignité dans son attitude, et une grande rigueur, on *sentait* son intelligence, elle percevait les personnes, on avait l'impression d'être regardé au-delà de l'apparence, vraiment... »²²⁴.

Carmen s'efforce de donner à voir non seulement la façon d'être d'Élise Freinet, en tant que source d'inspiration pour comprendre certains aspects de sa pédagogie, mais plus encore ce qui pouvait émaner de sa présence :

« C'est pour ça que “la part du maître“, comme le disait Élise, reste prépondérante. Il faut de l'humilité au sens où ce que l'on va transmettre aux enfants c'est le goût, et une sorte de manière d'être. (...) Et c'est le rôle de l'exemple de l'adulte, en fait c'est ça l'éducation, c'est l'exemple que l'on va donner. Mais c'est plus qu'un simple dire, car il y a toutes ces choses non dites qui sont dans l'attitude... » (*id.*)

Grâce au travail que notre équipe mène sur les archives, nous savons à quel point les Freinet se sont intéressés à l'œuvre de Teilhard de Chardin. D'après Madeleine Freinet²²⁵, Élise aimait dire, en citant Teilhard, qu'il faut “faire grandement la moindre chose“²²⁶. Carmen et Brigitte insistent constamment sur la perfection avec laquelle on doit s'efforcer de tout faire à l'École Freinet : l'accueil, la relation aux autres, l'écriture, le dessin, et toutes les activités quotidiennes. Dans un texte écrit par les élèves et mis en musique lors d'un projet de l'École, qu'ils ont enregistré ensuite en mai 2005, il est question de la beauté des “petites choses faites avec son cœur“²²⁷. On voit à quel point les sources résonnent dans ce processus de filiation interne à ce collectif de pensée.



CD de la comédie musicale “Les pommes enchantés“, classe de Carmen (2005)²²⁸

²²⁴ Entretien avec Carmen Montès (Fonds privé Henri Louis Go).

²²⁵ Entretien avec Madeleine Freinet (Fonds privé Henri Louis Go).

²²⁶ Une expression extraite de *Réflexions sur le bonheur*, Seuil, 1960.

²²⁷ Comédie musicale *Les pommes enchantées*, classe de Carmen Montès. Le refrain dit : « Les petites choses faites avec son cœur / les petites choses faites avec ses mains / valent tout le pouvoir et l'or de la terre / je veux mener ma vie pour en être fier ».

²²⁸ Archives Institut Freinet de Vence.

Conclusion

En introduisant dans l'enquête historique des procédés emblématiques de la recherche didactique (filmage, transcriptions, entretiens, etc.), je tente d'illustrer la trajectoire, la transmission voire la filiation d'une pédagogie identifiée et particulière, celle d'Élise et Célestin Freinet, telle qu'instituée dans leur école à Vence. Dans le "Mouvement Freinet", l'ICÉM est un collectif où sont formés les enseignants qui veulent pratiquer la "pédagogie Freinet". Mais nous avons vu que Freinet lui-même a déclenché la controverse sur la valeur de la formation aux pratiques pédagogiques, et qu'après sa disparition Élise Freinet s'engagea entièrement dans cette controverse. Il appartient désormais à l'Institut Freinet de Vence d'en assumer les aspects pratiques, et il appartient aux chercheurs de contribuer à en clarifier les enjeux historiques.

L'exemple développé ici se propose de réfléchir sur les possibilités de mise en œuvre de la passation d'une culture, d'un patrimoine rattaché à une pédagogie. Ce faisant, je propose l'idée qu'une telle pédagogie constitue un *patrimoine culturel immatériel*²²⁹ qu'il importe de conserver²³⁰ et transmettre. Le PCI regroupe les pratiques, les représentations, les expressions, connaissances et savoir-faire (Chalmel, 2016, p. 84). Cela implique le maintien de traditions mais aussi la « récréation » du patrimoine, qui lui permet d'exister en tant que patrimoine « consistant » et « valorisé » (*ibid.*). Dans ce sens, la récréation de l'Institut Freinet en 2009 montre la volonté de la perpétuation de l'œuvre pédagogique des Freinet, mais aussi la mise en synergie d'actions conjointes autour de cette pédagogie pour sa valorisation et sa régénération permanente en tant qu'objet de recherche. C'est pourquoi il s'agit d'objectiver la possibilité de se former *in situ* à cette pédagogie, à travers un *style de pensée* développé au sein d'un *collectif de pensée* et au contact *d'exemples prestigieux*. Pour écrire l'histoire de ces processus, il importe de saisir la relation étroite entre le formateur et le formé, dans le *milieu* de l'action où s'élabore et se construit un savoir sur la pratique et, au-

²²⁹ J'emprunte ce syntagme aux travaux de thèse de Y. Chalmel « La pédagogie un patrimoine immatériel ? Exemple de la pédagogie de Jean Frédéric Oberlin » (2016).

²³⁰ Je prends cette notion de conservation au sens arendtien du conservatoire : « le conservatisme est l'essence même de l'éducation » (Arendt, 1972, p. 246).

delà, une manière d'agir et une connaissance de l'être dans son rapport à cette pratique. L'*enquête* menée pendant plusieurs années à l'École Freinet donne à voir la relation qu'ont entretenue Élise Freinet et Carmen Montès. Les témoignages recueillis évoquent l'importance de la relation, qui se creuse et s'approfondit entre le formateur et le formé, qui se déploie et s'enrichit au travers des expériences communes et individuelles. Ainsi Carmen Montès ne manque pas de rappeler la chance qui fut la sienne de côtoyer Élise Freinet, cette illustre et renommée pédagogue, cette femme qu'elle admirait. Mais son témoignage pointe aussi le rôle et l'importance d'autres maillons dans cette transmission, assurément moins renommés mais dont l'importance n'est pas à négligée. Nous pouvons citer la place tenue par Madeleine Freinet mais aussi par Simone Sence, cette femme qui la première éveilla chez Carmen son goût pour cette pédagogie particulière. Alors que le couple Freinet jouissait d'une réputation considérable, Carmen Montès et Brigitte Konecny ont œuvré et œuvrent toujours, des années plus tard, dans l'ombre de leurs maîtres.

Cet article se veut aussi de rendre hommage à ces pédagogues anonymes, qui ont consacré leur vie à défendre des idées, des valeurs, à la conservation d'une culture, d'un patrimoine, celui d'un style pédagogique sans cesse menacé d'être détourné et altéré, dont je m'efforce de tracer l'itinéraire de personne à personne. L'étude de l'itinéraire d'une pédagogie, ici la *pédagogie Élisienne*, utilisant dans l'enquête historique des emprunts épistémologiques permet d'aborder le problème de la transmission des pratiques. La formation est un enjeu de sauvegarde d'un patrimoine immatériel mais également un enjeu de résistances dans un champ se caractérisant par des rapports de forces.

2 PRODUIRE DE LA RECHERCHE

Je présente maintenant ce que l'on appelle souvent la "partie empirique" de la recherche. Comme je l'ai expliqué dans mon introduction, ma stratégie d'écriture a consisté à mener de front l'avancement de la rédaction de la thèse elle-même, et la proposition de certains fragments de mon travail en cours, lors d'appels à communication pour des colloques et pour soumission à des revues ou dans la cadre d'une possible participation à des ouvrages collectifs. De ce fait, certains aspects de ma recherche ont été communiqués, oralement ou par écrit, avant leur mise en forme définitive dans le présent mémoire.

2.1 Une ingénierie coopérative de formation

Propos liminaire

Je rappelle brièvement, pour garder un fil directeur, que ma conception d'enquête scientifique peut être qualifiée de « clinique », d'abord en ce sens que pour Foucault (1963) il s'agit de ce qui s'est constitué initialement comme *apprentissage d'une pratique*. Nous avons vu que dans son historicité, Foucault désigne la clinique du XVIII^e siècle comme un savoir de l'expérience transmis par un discours, un énoncé en différé sur la pratique. La clinique s'apparentait à la construction discursive du savoir qui la sustentait où le « formateur » (qui était le médecin lui-même) mettait en exergue des aspects particuliers d'une pratique. Mais comme le montre Foucault, la clinique évolua au tournant du XVIII^e et du XIX^e siècle, et ce changement s'opéra progressivement dans le sens d'une production de savoir directement *à partir de la pratique elle-même*.

Formateurs et formés commencèrent à coopérer pour l'élaboration de nouvelles connaissances, et donc pour la production d'un langage neuf à partir des objets d'étude eux-mêmes. La clinique, dans sa forme actuelle, est devenue pour le médecin sa propre pratique. Il donc est essentiel de souligner qu'elle a permis le développement progressif d'une science médicale qui se déploie à l'intersection de l'élaboration des savoirs, de la pratique effective des médecins et des institutions où elle s'exerce. Ma question vise, à l'instar de l'élaboration de la *connaissance* médicale – au sens où le médecin est un *connaisseur* de sa pratique –, la possibilité de faire en sorte que professeurs et chercheurs œuvrent ensemble pour une meilleure connaissance de leur métier. Pour les médecins, dit Cifali, « il n'est pas rare d'entendre appeler l'un d'eux : c'est "un bon clinicien". Par quelles vertus se différencie-t-il ? »

(Cifali, 2018, p. 26). Cifali s'appuie sur Foucault pour répondre que les vertus du bon clinicien sont « les qualités propres à une intelligence de l'instant » (*ibid.*, p. 27). L'attitude clinique s'apprend donc en bonne partie sur le terrain, dans la rencontre des situations. C'est ce que j'ai tenté de comprendre dans mon travail d'objectivation participante, en dégagant de mon expérience des cas emblématique de formation à l'attitude clinique du professeur, attitude que Cifali caractérise par les qualités de présence, d'authenticité et d'attention (*id.*). Il me semble que les qualités cliniciennes se rassemblent dans la catégorie de *présence*. Comme le souligne d'ailleurs Cifali, « un clinicien est présent à une situation, à un malade, à un élève » (*id.*). On peut conjecturer que cette capacité de présence s'acquiert progressivement par la fréquentation d'un professeur expérimenté, et par un travail sur soi. Être présent, être là, corporellement et psychiquement, à l'écoute, vigilant, capable de discrétion ou d'intervention soudaine, cela n'est pas si simple dans le flux de l'action – si nous admettons le postulat qu'un professeur agit, ou trans-agit constamment, ne serait-ce que par sa décision de se placer parfois en retrait²³¹. Et alors « les indices de cette présence sont la plupart du temps non verbaux : du regard aux postures du corps » (*ibid.*, p. 28).

En résumé, la présence du professeur est un art : être présent à soi, présent aux élèves, être disponible (Prairat, 2017, p. 70). Mais cette présence est considérée par Prairat comme le premier acte de la responsabilité professorale, car son premier enseignement est sa présence même d'enseignant : « Ni art de la parole, ni technique de communication, l'enseignement est effort pour soutenir la présence » (Prairat, 2012).

2.1.1 Cliniques de l'éducation : point de vue théorique (§.76-81)

Pour tout cela, il faudrait cependant que

« les chercheurs en éducation puissent passer une partie significative de leur temps à enseigner, de la même façon que les médecins hospitaliers partagent leur temps entre exercice de la médecine et recherche en médecine » (Sensevy, 2011, p. 687).

²³¹ Voir à ce sujet l'analyse du temps d'instertices et d'interfaces dans la journée de vie continue à l'École Freinet (Go, 2007).

Un tel paradigme clinique ne permettrait-il pas un renouvellement significatif du rapport entre recherche et formation, donc un rapprochement entre l'activité de recherche et l'action du praticien qui poursuivent ensemble les mêmes fins ? Il s'agit d'instituer un *espace clinique*, dans des situations à la fois complexes et singulières, soumises au temps, qui ne visent pas immédiatement la construction d'un savoir mais affrontent l'enjeu qu'une personne grandisse ou guérisse éventuellement en dépassant une difficulté handicapante²³² (Cifali, 2018, p. 26).

§.76 *La coopération au service de la formation*

L'ambition de rapprochement entre l'école, la formation et la recherche s'est initialement incarnée dans la création des Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) dans les années 1990, puis dans la mise en œuvre des École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) en 2013.

Mais comme l'observe Sensevy, ce projet n'a pas réellement été accompli comme tel, « il faut le reprendre résolument » (2011, p. 682). Il soutient d'abord l'idée que de cliniques pourrait être au service de ce qu'il appelle des « ingénieries didactiques coopératives »²³³ (Sensevy 2016 ; Sensevy & Joffredo-Le Brun) élaborées conjointement entre chercheurs, formateurs et professeurs, visant à constituer une science de l'action conjointe pour faire des professeurs ce qu'il a appelé des « ingénieurs de l'intersubjectivité » (Sensevy, 2011, p. 689). Bien sûr, les fins communes, dit Sensevy²³⁴, peuvent commencer de s'instituer dans l'enquête collective sur quelque chose qu'on va enseigner : « Cela suppose que l'enquête soit réellement collective, et réellement distribuée » (*ibid.*, p. 678). Sensevy centre ce modèle de coopération, entre recherche et action du professeur, sur l'enquête épistémique collective pour, dit-il, repousser « progressivement la division du

²³² Nous verrons cela à la fois du point de vue de l'élève et du point de vue du professeur novice dans le Cas de Nathanaël, ou dans le cas de Carla.

²³³ « *L'ingénierie didactique* s'occupe de créer des modèles consistants et pertinents et de réaliser des dispositifs d'enseignement d'une connaissance précise, destinés à décrire ou à prévoir, et à expliquer les événements observables d'un épisode d'enseignement déterminé » (Brousseau, 2013, p. 4).

²³⁴ Voir notamment Sensevy, Forest, Quilio et Morales (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45, 7, 1031-1043.

travail concernant l'objet de l'action collective (le savoir qu'on va enseigner, et la manière dont on va l'enseigner) » (*ibid.*, p. 679). Il en déduit un principe de symétrie qui passe par une claire reconnaissance de la spécificité de chacune des professions, spécificités que l'on ne peut partager par un simple décret de la raison (*id.*).

Ce principe est cependant construit sur un enseignement mutuel entre professeurs et chercheurs : il s'appuie, à l'intérieur du collectif coopératif, sur « un jeu d'offre et de demande de raisons qui va porter sur les assertions produites par les uns et les autres »²³⁵ (*ibid.*, p. 680). Si l'on pouvait les mettre en place, de telles ingénieries se déploieraient au sein des institutions scolaires et définiraient des instruments pour l'action enseignante, pour la formation des maîtres et pour la recherche :

« il s'agit d'expliquer en quoi la capacité à agir *correctement* est une œuvre sociale, et donc comment l'action éducative peut assumer une logique d'*engagement* » (Go, 2012, p.86).

Il y a logique d'engagement dans la mesure où c'est le collectif qui construit une norme par

« *ce qui* lie spécifiquement entre eux, à chaque fois dans le contexte du *contenu déterminé* de leurs décisions d'action, les membres d'une collectivité dynamique se reconnaissant mutuellement comme tels. (...) Ce sont ces contenus hérités dans l'usage qui font donc autorité sur la façon correcte d'appliquer une norme. Mais il semble plus pertinent de penser que cet héritage historique instaure une signification *à partir de laquelle* il sera possible de juger de la correction des diverses applications à venir. Cet héritage fournit des *raisons* crédibles à toute éventuelle décision d'action » (*ibid.*, p. 87).

Le *lien* entre membre d'un collectif est donc un lien d'engagement réciproque pour des engagements attribués et reconnus : en effet, ce lien

« nous *oblige* les uns vis-à-vis des autres, et l'héritage normatif nous engage à l'action *correcte*, nous en sommes les *obligés*. Ce qui doit être compté, dans cette affaire, ce n'est pas tant le résultat réel de l'action que la correction de la façon d'agir puisque l'action est prise dans ce que j'appellerai un *jeu d'engagement* » (*ibid.*, p. 89).

Ainsi, l'attitude engagée est une attitude éthique, que l'on peut avant tout aborder sous l'aspect clinique :

« l'engagement est un mot où le corps n'est pas absent, où soi n'est pas mis aux oubliettes pour occuper une place de pur savoir, où il en va de notre voix, de nos gestes, de notre manière de nous adresser, du rythme de nos activités. Engagement dans la parole, engagement de présence pour entraîner un autre dans le mouvement

²³⁵ Sensevy se réfère ici à la théorie du philosophe américain Robert Brandom.

d'apprendre, de se former, de s'interroger, de se déplacer, de rompre avec ses habitudes, d'en acquérir de nouvelles » (Cifali, 2018, p. 11).

Le projet scientifique sous-tendu par les dispositifs dont je rends compte serait d'abord, en méthodologie ascendante, de désigner, par l'intermédiaire de la clinique didactique, les savoirs transmis par les enseignants *in situ*. C'est pour cette raison que les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) devraient être « associées » à des établissements du premier et du second degré, ainsi qu'aux chercheurs des laboratoires universitaires. Et c'est ce modèle que tenta de mettre en œuvre le programme de recherche *Lieu d'Éducation Associé* (LÉA) de l'Institut Français de l'Éducation (IFE). Sensevy propose notamment cette intéressante idée que soient produites, dans ce cadre coopératif, des thèses spécifiques de professeurs (comme il en existe pour les médecins) :

« Un modèle inspiré de la clinique médicale pourrait se développer à partir de l'exemple des maîtres-formateurs du premier degré. Ces professeurs pourraient ainsi dédier leur activité de la manière suivante (qui calque l'actuel) : un temps pour la formation des professeurs ; un temps pour la participation à la recherche au sein de LéA ; un temps pour le travail de la classe » (Sensevy, 2014, p. 16).

L'expérience en cours que nous tentons d'objectiver à travers l'exemple de l'Institut Freinet de Vence, donne à voir certains principes génériques du processus clinique que l'on est susceptible de retrouver dans d'autres LéA.

Nous devons préciser que la collaboration systématique et durable entre professeurs et chercheurs s'inspire, pour partie, des travaux du Centre d'Observation et de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (COREM)²³⁶, comme première application expérimentale des principes de la théorie des situations.

§.77 *Qu'est-ce que l'expérience du COREM à Talence ?*

Le dispositif du COREM s'est livré à des recherches fondamentales et appliquées en didactique des mathématiques, sous la direction de Guy Brousseau, avec l'université Bordeaux I et le Laboratoire Aquitain de Didactique des Sciences et des Techniques.

Il a permis l'observation de situations d'apprentissage à l'école primaire entre 1972 et 1994. Chercheurs et professeurs devaient observer ensemble les

²³⁶ <http://guy-brousseau.com/le-corem/>

élèves d'une école ordinaire de quartier (l'école Michelet de Talence), confrontés aux divers types de situations mathématiques conçues par le chercheur. À partir de 1982, l'observation de situations d'enseignement conduisit les professeurs²³⁷ à s'inclure eux-mêmes parmi les objets de l'observation. Les deux photographies ci-après donnent à voir la classe « laboratoire » et le matériel mis en place pour permettre le recueil des données filmées lors de la création du dispositif en 1972 :



Vues du dispositif de la classe expérimentale du COREM à l'école Michelet de Talence

« Une fois par semaine, une séance d'enseignement des mathématiques était préparée, réalisée par l'un des professeurs ordinaires d'une classe en position de "professeur d'essai", filmée, observée puis commentée collectivement par les membres du COREM et les professeurs de l'école »²³⁸.

Il s'agit d'une expérience qui visait à étudier la mise en œuvre de situations didactiques de façon scientifique. Ce que nous en retenons ici concerne surtout l'intégration des professeurs dans une collaboration effective avec les chercheurs.

§.78 Un programme de formation à l'éthique appliquée ?

Le programme du « LéA École Freinet » (2014-2017) se fondait également sur un travail concerté entre professeurs et chercheurs. Mais ce LéA réunissait plus largement, avec les professeurs, le personnel territorial affecté à l'école²³⁹, les formateurs (l'ancienne équipe enseignante, et des

²³⁷ Il s'agissait de professeurs volontaires.

²³⁸ <http://guy-brousseau.com/le-corem/presentation/>

²³⁹ ATSEM, cuisinières, agent d'entretien, qui sont tous considérés comme des sortes de moniteurs éducateurs auprès des trois professeurs.

*professeurs en retraite anciens proches collaborateurs d'Élise et Célestin Freinet), des chercheurs de l'université et leurs doctorants*²⁴⁰.

Le programme de recherche s'intitulait *Innover pour une école bienveillante*²⁴¹ : les pratiques observées dans cette école sont décrites en termes de « pratiques bienveillantes », au sein des différentes institutions spécifiques à la pédagogie pratiquée dans cette école²⁴². Il s'agissait dans ce LéA d'étudier le lien entre innovation pédagogique et déontologie du professeur dans l'optique de reconstruire une forme scolaire « hospitalière » (Prairat, 2013) et bienveillante. Or, si la professionnalité²⁴³ du professeur doit faire l'objet d'un cadrage déontologique, Prairat propose – dans le contexte actuel d'un pluralisme des valeurs – qu'il soit *minimaliste*, de façon à ce que ce cadrage ne soit pas intrusif concernant le *mode de vie* privé du professeur, et en général de façon à ce qu'il n'empiète pas sur la liberté de choix pédagogiques du professeur. La notion de bienveillance doit être articulée à celle d'exigence comme intention et comme ambition que les élèves s'instruisent en rencontrant les œuvres qui sont présentées à l'école, et c'est ce que nous avons appelé la *bienveillance épistémique*.

À l'École Freinet, la réflexion sur de telles pratiques s'élabore dans une volonté et un élan de former les nouveaux enseignants appelés à exercer dans cette école historique. Carmen Montes, l'ancienne directrice, et Brigitte Konecny ancienne professeure, ont une part décisive dans ce travail de transmission de la pédagogie spécifique de cette école²⁴⁴. Cette question de la formation constitutive d'un travail coopératif de recherche entre chercheurs et doctorants, est donc également posée, comme nous l'avons vu, en tant que question de recherche dans le cadre de la formation réalisée lors des réunions

²⁴⁰ Précisons que ce collectif implique également une école Montessori à Lyon (Lycée Chevreul), une école maternelle au Japon (à Sayama), avec leurs équipes, et une école maternelle en Chine (à Hangzhou).

²⁴¹ <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

²⁴² Go (2007) a décrit le fonctionnement pédagogique et didactique de l'École Freinet en tant que système articulant un ensemble d'institutions correspondant à ce que Freinet appelait des techniques d'enseignement.

²⁴³ Prairat définit une morale ou éthique professionnelle comme « liée à l'exercice d'une activité professionnelle. C'est une morale publique, commune et particulière (2015, p. 22).

²⁴⁴ Le caractère spécifique de cette pédagogie est reconnu par un texte ministériel de 1991, et par une Convention avec la Direction Départementale des Services de l'Éducation Nationale des Alpes-Maritimes.

du collectif à l'École Freinet elle-même, lieu de la réflexion entre professeurs, chercheurs (et doctorants) et formateurs.

Nous nous efforçons ainsi de faire fonctionner, à une toute petite échelle locale certes, le modèle des cliniques de l'éducation dont Sensevy a souligné l'intérêt. La réflexion sur les pratiques d'enseignement et leurs adaptations donne lieu à une production de données scientifiques. Nous verrons en quoi l'objectivation des pratiques enseignantes à l'École Freinet, que nous qualifions de bienveillantes, implique une formation à l'éthique enseignante. Nous tentons d'apporter, dans notre collectif, les premiers résultats d'une recherche empirique permettant de discuter les bienfaits, les avantages et les difficultés de mise en œuvre d'un modèle de formation par les cliniques de l'éducation.

Les ingénieries coopératives traitant la question des pratiques bienveillantes à l'École Freinet pourraient constituer un exemple de formation à une déontologie professionnelle qui ne serait pas imposée par une autorité extérieure au corps de la profession, mais construite par les professionnels eux-mêmes (Moreau, 2007 ; Prairat, 2013)²⁴⁵. En effet, la question d'une déontologie professionnelle pour les professeurs appartient aux questions vives dans le domaine de l'éducation scolaire en général.

Pour tracer des perspectives de transférabilité de certains aspects de la recherche que j'ai menée, j'ai utilisé le modèle de *clinique de l'éducation* à ce cas restreint de la formation éthique des jeunes professeurs, dont Sensevy considère qu'ils ont à devenir, comme je l'ai indiqué, des ingénieurs de l'intersubjectivité. Or, être ou devenir un agent moral, c'est s'engager et savoir prendre soi-même position. Nous devons certainement considérer que la capacité à prendre position dans les situations de classe, en vue des décisions d'action qui incombent à tout professeur, est une vertu professorale essentielle. Étant donné que l'orientation dans laquelle nous travaillons

²⁴⁵ La sociologie des professions fait une distinction entre les cas où la maîtrise déontologique vient de l'extérieur de la profession (il s'agit alors des « semi-professions ») et les cas où elle est produite de l'intérieur par les professionnels eux-mêmes. Chevallard souligne du coup la nécessité de développer des recherches sur les problèmes de la profession. Voir à ce sujet la conférence d'Yves Chevallard (2010) : « L'échec splendide des IUFM et l'interminable passion du pédant. Quel avenir pour le métier de professeur ? », En ligne : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Colloque_Gridife_20-22_octobre_2010_Conference_YC.pdf

implique de ne pas séparer totalement le *souci* de la « vie bonne »²⁴⁶ (question éthique) et la question des savoirs (question didactique), une telle formation procéderait d'une analyse didactique servant à l'élaboration de structures éthiques capables d'orienter son agir.

Il peut être intéressant de se référer, dans une optique formative, aux travaux de Moreau (2009) dans la mesure où il suggère l'élaboration de techniques d'action relevant du domaine de ce que les philosophes appellent aujourd'hui l'*éthique appliquée*. Il propose une démarche originale dont la mise en œuvre commence par une analyse explicative des dilemmes, conflits et collisions de principes. Cela répond à une demande très forte des jeunes enseignants, souvent isolés et peu outillés, de former des groupes de discussion dans lesquels il soit possible de résoudre des problèmes éthiques – mais ce dispositif serait sensiblement différent des pratiques de formation qui existaient dans les IUFM, telle « l'approche GEASE » (Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives) ou « l'approche Balint »²⁴⁷ des problèmes de conduite de classe pour outiller le jugement des débutants et enrichir leurs expériences et leur permettre de résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés :

« Lorsqu'on recourt à une approche inductive pour analyser des situations authentiques de pratiques qui les interpellent au plan éthique, c'est-à-dire dans leur relation à l'autre, ils (les enseignants novices) trouvent pertinent de dégager les éléments qui posent problème dans le contexte, les conséquences possibles de l'agir, les normativités (normes implicites et explicites, règlements, lois) et les valeurs en jeu dans la situation afin de prendre des décisions d'agir. Bref, une délibération de type inductif effectuée en groupe sur des cas qui proviennent de la pratique fait sens pour les enseignants qui y participent » (Jutras, 2009, p. 70).

Le modèle des ingénieries coopératives permettrait de traiter les questions éthiques à la fois dans leurs dimensions théoriques mais aussi concernant leur mise en œuvre, c'est-à-dire *in situ* :

« la question de l'Application [est], véritable centre de gravité, comme on l'a vu, de toute éthique appliquée. Ce travail est souvent spontanément engagé dans les situations de formation par l'analyse des pratiques professionnelles, mais rarement de manière construite et encore moins déclarative » (Moreau, 2007, p. 372).

²⁴⁶ En tant que souci, non en tant que contenu de doctrine généralisable.

²⁴⁷ Mickael Bálint (1896-1970) était médecin psychiatre d'origine hongroise, psychanalysé par Ferenczi – il fut d'ailleurs considéré comme son continuateur. Il s'installa en Angleterre à partir de 1939, où il créa une approche d'analyse des pratiques professionnelles initialement destinées aux médecins généralistes. Il s'agissait de constituer des groupes de formation et de recherche se référant à la psychanalyse (Perron, 1988).

Pour Moreau, cette élaboration ne peut être conduite dans l'analyse seulement personnelle d'une expérience isolée. Elle « implique l'existence d'une communauté communicationnelle concernée par les normes en question » (*ibid.*, p. 373). La contribution des acteurs, au sein d'ingénieries coopératives, ne saurait donc être la transposition d'une règle formelle dans un contexte scolaire, mais plutôt une mutualisation qui donne à voir et à comprendre un agir, dans une direction procédant d'un souci éthique :

« L'articulation de la dimension universitaire et de la formation professionnelle constitue alors la possibilité inédite de procurer aux futurs enseignants les outils essentiels à la problématisation éthique de leur action éducative » (*id.*).

Dans une perspective formative, je fais l'hypothèse que de telles ingénieries coopératives ouvriraient la possibilité de se former à des dimensions du métier restées dans l'obscurité du cursus de formation initiale des professeurs. Mais également, nous pouvons imaginer que ces dispositifs de discussion sur des dilemmes éthiques constituent des terrains de recherche associant aux professeurs et aux formateurs, en ESPÉ, des chercheurs et leurs doctorants. Sensevy (2011, p. 686) propose que la France s'engage « dans la création d'Instituts de formation qui renouvèlent le modèle » actuel existant, et nous pensons que ce modèle de *clinique de l'éducation* peut être mis en œuvre déjà de façon locale, partout où des universitaires sont prêts à s'engager pour une action conjointe de recherche et formation auprès de professeurs.

§.79 *La démarche clinique à l'Institut Freinet de Vence*

Les premiers résultats de cette recherche sont obtenus par objectivation des pratiques effectives de formation des professeurs de cette école particulière à des formes d'actions que j'essaie de caractériser comme bienveillantes.

La présentation de ces premiers résultats constitue une base de données permettant de discuter les bienfaits, les avantages mais aussi certaines difficultés de mise en œuvre de ce qui ne constitue encore qu'un modèle théorique de formation, celui des cliniques de l'éducation.

Du point de vue méthodologique, nous avons vu que cette recherche s'ancre dans une démarche de type anthropologique et ethnographique. Comme le précise Dominique Blanc (2002), le recours à l'ethnographie est

de plus en plus fréquent, en particulier dans les sciences sociales autres que l'ethnologie.

L'approche anthropologique s'intéresse à l'être humain dans son milieu de vie et à ce titre convoque différentes disciplines scientifiques, et cherche à produire l'observation dans l'écriture, pour rendre compte de ce milieu d'enquête qui est ici celui d'une petite collectivité didactique. Au cours de la constitution d'un recueil d'informations sont captés, comme je l'ai déjà évoqué, des entretiens avec les enfants, avec les professeurs, avec le personnel, mais aussi, la prise *in situ* de nombreuses photographies ainsi que des « films d'étude » (Sensevy, 2011).

Les différents acteurs de l'Institut Freinet opèrent chacun dans son domaine l'élaboration d'une mutualisation des pratiques et des expériences. Le principe de la formation est pensé et organisé par le collectif, il articule des temps de formation *in vivo* en classe, et des dispositifs de formation hors du temps de classe²⁴⁸.

Le modèle des « ingénieries coopératives » de Sensevy peut être orienté, comme nous l'avons dit, vers des ingénieries spécifiquement didactiques (où il s'agit de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage), ou vers des ingénieries épistémiques (où il s'agit, pour un collectif de recherche, de produire des savoirs).

Mais il peut aussi être orienté vers des ingénieries de formation, et c'est cette dimension de l'idée de clinique de l'éducation que j'étudie.

On voit par exemple ici une journée de formation en mai 2015 autour d'un professeur de sciences du langage, Frédéric Torterat, professeur à l'Université de Montpellier (à droite sur la photo ci-après).

²⁴⁸ Lors de certaines réunions, des enseignants-chercheurs d'autres facultés sont invités et proposent, à cette occasion, une conférence. C'est le cas avec le « LÉA Nucéra » de Nice, dont le correspondant était Frédéric Torterat (MCF à l'ESPÉ de Nice, aujourd'hui PU à l'Université de Montpellier).



Réunion de l'Institut Freinet à Vence

Je vais présenter quelques extraits de matériaux permettant d'objectiver le travail de formation, élaboré au sein de l'Institut Freinet, et réunissant différents acteurs impliqués dans ces actions coopératives.

Je donnerai tout d'abord des éléments d'analyse concernant un extrait de carnet de terrain. Ensuite je présenterai un photogramme d'une discussion entre Aurélia et Brigitte et enfin, j'illustrerai ce travail coopératif par neuf photographies dont je fournirai des éléments descriptifs des situations proposées.

Voyons d'abord, dans l'épisode suivant, comment Brigitte et Carmen s'immergent dans le milieu que constitue l'École Freinet, et les classes, lors d'une journée de formation coopérative.

§.80 Données de terrain

Lors d'une journée de formation, la présence de Carmen et Brigitte a permis d'axer les discussions dans le sens de la formation de deux enseignantes débutantes dans la pédagogie de cette école : Aurélia et Élodie.

Réunion du collectif du « LéA École Freinet – Innover pour une école bienveillante » le 9 décembre 2015

Carnet de terrain (extrait) : Arrivée de Carmen et Brigitte le matin :

Carmen et Brigitte se déplacent dans l'école. Ensemble, elles se sont d'abord dirigées dans la classe des "grands" (c'est toujours le cas : à chacune de leur visite, elles commencent par se rendre dans la classe des "grands"). Elles circulent séparément entre les trois îlots de tables (8 tables par îlot), silencieusement. Elles s'arrêtent parfois auprès d'un enfant et regardent le plan de travail de celui-ci. Elles observent d'abord sans aucun commentaire. Parfois Brigitte regarde un enfant dans les yeux et affiche un large sourire. Puis après quelques minutes, Carmen sort par le petit couloir (un couloir sépare la classe des "moyens" et des "grands") et va dans la classe des "moyens", celle d'Aurélia. Elle est suivie peu après par Brigitte. Carmen, en entrant dans cette classe se dirige vers le troisième îlot de table (même disposition que dans la classe des "grands"). Lentement et discrètement, elle prend place parmi les élèves (une place vacante lui permet de s'asseoir). Elle décale légèrement la chaise de dessous la table et s'assoit, de façon à avoir une bonne vision du tableau noir, mais également de l'ensemble de la classe. Brigitte, entre à son tour, et se retourne directement vers le tableau (comme elle le fait toujours). Elle s'arrête et observe les mots tâtonnés qui y sont inscrits. Puis elle semble balayer rapidement la classe du regard et s'arrête un moment sur les « textes libres de référence » affichés sur les murs de la classe. Souriante, elle regarde Aurélia. Mais, contrairement à Carmen, Brigitte ne s'assied pas parmi les enfants. Elle quitte la classe des "moyens". Une fois franchi le seuil de la porte, Brigitte se dirige sur la terrasse, au même niveau que les classes des "moyens". Elle traverse la terrasse et se dirige vers l'étage inférieur, par le petit escalier extérieur. C'est le chemin de la classe des "petits". Voyant Brigitte se diriger vers la classe des "petits", je la suis. Les petits sont en atelier lorsque j'arrive dans la classe. Brigitte est déjà assise à une table, à côté d'un garçon (petite section) qui dessine sur son cahier de textes libres. À partir de ce moment, elle commence à agir directement avec les élèves.

La première remarque à faire concerne le fait que ces deux enseignantes en retraite ont spontanément le même comportement sans que cela n'ait été concerté. Elles ne se positionnent pas seulement en observatrices, comme si elles étaient extérieures à ces classes, mais en actrices. Dans les dispositifs les plus courants de formation, le formateur n'intervient pas. Ici, l'observation des formatrices vise seulement à prendre contact, dans un premier temps assez bref, avec ce que l'on pourrait appeler de façon générique la « situation » de l'école conduite par la jeune équipe. Mais une fois les trois classes rencontrées, elles s'engagent dans l'action auprès des actuelles titulaires de ces classes.

Les photographies suivantes montrent quelques aspects de la façon dont le travail s'élabore conjointement entre les différents acteurs.



Brigitte dans la classe des “petits”

Installée à côté d'un élève qui « écrit » un *texte libre*, Brigitte le fait verbaliser sur ce qu'il a tracé.



Carmen dans la classe des “grands”

Carmen travaille au tableau avec une élève, c'est un moment de *tâtonnement* au tableau.



Travail conjoint de Nicolas et Carmen

Carmen travaille ici à la correction individuelle d'un *texte libre* écrit dans la classe des “grands”. Nicolas, à ses côtés, observe sa manière de procéder.

Tout en faisant, Carmen répond aux questions de Nicolas concernant cette pratique.



Travail conjoint d'Aurélia et Brigitte

Brigitte est ici dans la classe des “moyens“. Au tableau, elle travaille la lecture du *texte au tableau*. Elle donne à voir cette pratique à Aurélia qui l’observe attentivement.



Recueil d'un film d'étude par un doctorant (François)

François, qui prépare une thèse sur le *plan de travail*, est ici dans la classe des “grands“. Il filme en caméra mobile le travail conjoint du professeur, de la formatrice et des élèves.



Discussions hors de la présence des élèves entre Brigitte et Élodie et Brigitte et Aurélia

Ces deux photographies montrent la poursuite des discussions entre Brigitte et Aurélia, et Brigitte et Élodie hors du temps de présence des élèves. Brigitte montre, explique, et répond aux questions des professeurs directement dans le milieu classe.



Réunion du LÉA à l'École Freinet

Sur ces deux clichés, nous voyons une partie du collectif lors d'un moment de réunion à l'École Freinet : professeurs, Atsem, formatrices, doctorants, chercheurs...



Travail coopératif de formation avec les chercheurs d'université (Tokyo) au Japon et les professeurs de l'école Keyanomori à Sayama (au Japon)

Sur ces dernières photographies, on observe la visite d'une équipe de professeurs et de chercheurs venus du Japon pour se former. On peut également voir Aurélia Levet faire une conférence au congrès national Freinet

(août 2014) organisé par Madame Sato, ex-directrice de l'école Keyanomori, à Sayama. Aurélia explique dans sa présentation la pratique du *texte libre*.

La transcription qui suit traduit un échange entre Aurélia et Brigitte. C'est à la suite d'une séance de lecture menée conjointement en classe avec le groupe des CE1 que la jeune professeure et la formatrice échangent. Cet épisode se déroule en début d'année scolaire.

A : pour "Aurélia",

B : pour "Brigitte",

"Tdp" : pour "tour de parole".

Le "+" marque un silence

Tdp 1	B	Tu vois + il faut que tu fasses ++ il y en a très peu qui savent lire	<i>Aurélia et Brigitte sont devant le tableau. Côte à côte elles commentent le texte qui a fait l'objet du travail de lecture.</i>
Tdp 2	A	J'ai pas pris tous les CE1 là	
Tdp 3	B	Et en plus tu les as pas tous + parce que t'as vu comment ils font + faut vraiment pas t'occuper de l'orthographe pour l'instant	<i>Brigitte, étonnée, ouvre de grands yeux et se tourne vers Aurélia.</i>
Tdp 4	A	Voilà ben + j'me pose la question mais	
Tdp 5	B	Tu dois tout écrire + mais normalement ça aide + ça aide un peu les autres parce qu'il faut que tout le monde y trouve son compte + si tu les fais pas venir tous	
Tdp 6	A	Ben c'est ça tu vois + y'en a qui vont s'ennuyer sinon	<i>Aurélia balance légèrement la tête de droite à gauche.</i>
Tdp 7	B	Mais tu leur fais déjà situer les phrases à ceux-là + comme ça qu'ils voient le truc + et après dire quel mot vous embête et essayer de le retravailler comme ce qu'on fait au CP	<i>Brigitte face au tableau matérialise par un geste des mains chaque phrase.</i>
Tdp 8	A	Le retravailler comme en fin de CP	<i>Brigitte et Aurélia se font face. Aurélia acquiesce et sourit.</i>
Tdp 9	B	Ouais faut retravailler tes mots pour qu'ils reviennent comme ça	

Tdp 10	A	C'est génial	
--------	---	--------------	--

Tout d'abord, nous devons souligner que ce type de formation s'institue sur un temps long. Les jeunes enseignants en poste poursuivent cet apprentissage coopératif avec l'ancienne équipe sur plusieurs années. On observe plusieurs phases dans le temps de formation.

Les premières photographies (voir pp. 222 et 223) indiquent le fait que le travail s'effectue d'abord auprès des élèves. Brigitte et Carmen, après avoir fait le tour des classes, en privilégient donc une et travaillent directement avec les élèves.

Ces clichés donnent à voir comment s'articulent le travail des professeures expérimentées et celui des professeurs novices. C'est le moment où, sur le vif, des discussions s'amorcent, à partir des demandes et des questions du jeune professeur.

Les photographies de la page 224 montrent l'après-coup, en dehors du temps de classe : les discussions sont poursuivies et approfondies entre le professeur formateur et le professeur formé.

La transcription illustre une discussion entre Brigitte et Aurélia après un travail collaboratif où Brigitte revient sur son action auprès des élèves. Elle éclaire Aurélia sur sa manière de procéder, justifie ses choix pédagogiques compte tenu de l'expérience qui est la sienne. Enfin les deux dernières photographies (p. 224) donnent à voir la participation d'autres acteurs à ce travail collaboratif comme les doctorants et les chercheurs.

Ce travail a pour visée de permettre une acculturation aux institutions didactiques spécifiques de cette école, et à cette pédagogie, ainsi bien sûr qu'un approfondissement des questions plus classiques et relatives aux pratiques de classe. Bien que les résultats, même premiers, de cette recherche empirique semblent pointer des bienfaits et des avantages à la mise en œuvre d'un modèle de formation par les cliniques de l'éducation, ils soulèvent d'autres questions. Quelles sont les difficultés de mise en œuvre d'un tel modèle ? Comment à partir de ce cas pratique élaborer un savoir sur le métier des professeurs ? Comment pourrait-on envisager, avec la recherche actuelle sur la formation à l'École Freinet à Vence des transpositions d'un tel modèle ?

§.81 Discussion, perspectives

Ces questions supposent avant tout d'adopter un point de vue sur l'idée de preuve qui est inhérente à toute recherche scientifique. L'étude du modèle de formation à Vence fait apparaître quelques obstacles, notamment matériels, au sein de l'expérience du LÉA.

C'est un dispositif relativement coûteux dans l'organisation qu'il suscite. La difficulté étant de réunir l'ensemble ou la grande majorité des membres de la collectivité, et ce de façon régulière dans l'année scolaire en cours et sur plusieurs années consécutives. Cela nécessite donc un engagement constant de tous les intervenants impliqués dans le dispositif – ce qui suscite notamment des problèmes de budget de fonctionnement et de temps –, et par voie de conséquence, une stabilité et une pérennité dans la constitution de la jeune équipe.

Outre ces obstacles matériels, nous pouvons constater la présence de difficultés d'un autre ordre. Le modèle de formation, tel que nous venons de l'esquisser, doit articuler la réflexion sur les conduites effectives des professeurs et le possible apport théorique de la recherche à propos de ces pratiques. La participation des chercheurs et des doctorants doit permettre de mobiliser des cadres théoriques pour interpréter les pratiques observées et les principaux enjeux des gestes d'enseignement. Ce modèle donne à voir une manière de mettre à profit ce que produit la recherche pour développer des praxéologies²⁴⁹ professorales qui articulent à la fois des pratiques et les savoirs qui les justifient. Mais ce modèle dévoile aussi les limites des apports de la recherche qui ne sont pas toujours mis à profit, notamment dans la co-construction de savoirs nouveaux susceptibles de favoriser la participation des formateurs ainsi que des professeurs au domaine de la recherche.

Pour illustrer ce point, et rendre explicites les différentes phases d'un travail conjoint au sein du collectif LÉA, je voudrais évoquer l'exemple d'une étude menée par Pierre Gégout, l'un des doctorants de l'équipe de recherche travaillant à l'École Freinet. Un film a été réalisé par ce doctorant dans la classe des "grands" à l'école. Il s'agissait d'une séquence filmée de

²⁴⁹ Une praxéologie est une construction répondant à une ou plusieurs questions autour de types de tâches à accomplir. Yves Chevallard, 1998, « Analyse des pratiques enseignantes et didactiques des mathématiques ».

géométrie. Faisant suite à la réalisation de ce film et au regard de l'intérêt scientifique qu'il revêtait, le doctorant le présenta au professeur de la classe. S'en est suivi un entretien d'autoconfrontation où le jeune chercheur posait des questions de clarification au maître. Cette discussion a permis une réflexion conjointe menée par les deux protagonistes au sujet de la séance analysée. Il était demandé à l'enseignant de mener une réflexion et une analyse sur sa pratique. Cet entretien fut recueilli et enregistré par le doctorant. Suite à cette phase de travail, le jeune chercheur rédigea une première version d'un article qu'il présenta dans différentes situations institutionnelles²⁵⁰. Dans un second temps – consécutivement aux différentes réflexions émanant des communications effectuées en séminaires – une seconde version de l'article fut réalisée et présentée lors d'une réunion de l'Institut Freinet. Des discussions fécondes entre chercheurs, professeurs et formateurs ont donné lieu à de nouvelles améliorations de l'article et à la réécriture de celui-ci, dans l'après-coup, par le doctorant. *In fine*, l'article put être publié (Gégout, 2017). L'étude réalisée a constitué un chapitre de la thèse du doctorant.

Cet exemple donne à voir le travail conjoint entre les différents membres du collectif de l'institut Freinet et la production de savoirs nouveaux issus de cette coopération. Comme y insiste Sensevy (2011), les ingénieries coopératives renvoient à une nécessité épistémologique de la construction d'un collectif pour la recherche, dans les sciences de la culture. Cette expérience illustre comment, à partir de l'objectivation de pratiques en classe et d'un travail clinique, s'est constitué un savoir sur le métier de professeur, et sur la pratique. Toutefois, ce processus tend à montrer également certaines limites que nous situons surtout au niveau organisationnel (temporel notamment) et budgétaire. Nous remarquons que le travail d'écriture et de réécriture, et donc de production "concrète" du savoir scientifique, fut l'œuvre du doctorant soutenu et aidé par l'équipe de chercheurs. Mais cette expérience témoigne des difficultés des professeurs, dues à leur charge importante de travail, de se consacrer pleinement à un travail d'écriture

²⁵⁰ Ce travail fut l'objet d'une communication lors du Séminaire Action dirigé par Gérard Sensevy en 2014 et lors d'un séminaire *Normes & Valeurs* ayant eu lieu à Nancy la même année.

exigeant et chronophage. De plus, l'expérience relatée montre l'incompatibilité pour les professeurs de concilier leur activité professionnelle en classe, et celle de participer à certains séminaires leur permettant d'approfondir leurs connaissances théoriques et se révélant incontournables dans la construction d'un collectif de pensée. L'une des raisons de la difficulté de co-construction de savoirs nouveaux réside donc dans le manque de disponibilités des professeurs, indépendant de leur volonté propre de s'intégrer pleinement dans de tels projets, et *in fine* dans le manque de moyens mis actuellement à leur disposition pour s'emparer pleinement des questions de recherche.

A contrario, notons que l'expérience du COREM, initiée par Guy Brousseau dans les années 1980, permettait aux professeurs impliqués dans la recherche d'être déchargés d'une partie de leur temps d'enseignement afin de s'investir totalement dans l'étude scientifique menée dans leur classe.

Les ingénieries coopératives de formation, telles que nous venons de les présenter, se révèlent être en premier lieu des institutions de recherche. Nous avons vu qu'elles mobilisent différents acteurs dans et pour la recherche, avec l'idée d'une réflexion conjointe sur les pratiques professorales en vue d'une amélioration et d'une transmission de ces mêmes pratiques. L'exemple concret de l'expérience de Vence soulève en particulier la question du rôle, de la place, et de la qualification, voire du parcours, des acteurs que nous nommons ici les formateurs. L'expérience décrite pointe le rôle central des formateurs du collectif en tant que transmetteurs, à l'interface de la théorie et de la pratique – ce qui en fait des pédagogues, selon la définition qu'en donne Houssaye (1993, p. 13). Cet exemple montre en quoi il semble nécessaire et indispensable que le formateur ait une excellente connaissance des pratiques à transmettre mais aussi qu'il soit personnellement formé à la recherche. Actuellement, les formateurs travaillant dans les ESPÉ doivent avant tout transmettre aux fonctionnaires stagiaires, et aux jeunes professeurs, des compétences professionnelles et une posture. Ce point semble d'autant plus important qu'il s'agit, à Vence, de former à une pédagogie spécifique. De la même façon que pour les professeurs, il s'agirait d'en penser les conditions matérielles, budgétaires et de formation des formateurs leur permettant d'accéder et de participer pleinement à la formation des jeunes enseignants

mais également d'être efficacement intégrés à une équipe de recherche. Cette question relève donc du domaine des politiques éducatives.

Ajoutons que cette expérience met forcément en lumière le rôle et la place du chercheur, différents de ceux du professeur et du formateur. Il semblerait intéressant que celui-ci soit à la fois didacticien d'une discipline et qu'il puisse mobiliser des connaissances et une expérience d'enseignement dans la classe.

L'expérience des LéA et de la formation par les cliniques de l'éducation à l'École Freinet ne saurait bien sûr constituer un exemple unique de la volonté d'amoindrir les dichotomies entre la théorie et la pratique. Des évolutions récentes du point de vue institutionnel tendent à rapprocher les différents acteurs, professeurs, chercheurs et formateurs au sein de dispositifs nouveaux. À titre d'exemple, un soutien fut apporté, les années précédentes, par le « Bureau de la politique d'éducation prioritaire des dispositifs d'accompagnement » de la DGESCO pour l'élaboration de programmes de formation continue des maîtres autour de thématiques spécifiques, par exemple la question de la coopération à l'école. C'est ainsi que des chercheurs d'université ont été sollicités par l'employeur²⁵¹ dans le cadre de la formation continue des professeurs d'école. Ces conférences sont l'occasion d'aborder les aspects scientifiques des questions traitées tout en restant attachés aux préoccupations, dites de terrain, des professeurs formés²⁵². D'autres initiatives institutionnelles récentes ont mis en avant la volonté d'une formation longue appuyée sur un travail coopératif, suivi et pérenne. C'est le cas par exemple des EAP (« Étudiant Apprenti Professeur ») qui correspondent à des contrats d'apprentissage permettant à l'étudiant recruté d'alterner formation universitaire et immersion en classe. L'étudiant qui se prédestine à une carrière dans l'enseignement est alors encadré par un tuteur enseignant²⁵³.

²⁵¹ Inspection académique et réseau Canopé.

²⁵² <https://www.reseau-canope.fr/service/cooperation-et-climat-scolaire.html>

²⁵³ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F24439>

« Tout en poursuivant un cursus universitaire (qui tient compte du statut d'étudiant apprenti), l'apprenti professeur assure deux demi-journées par semaine dans une classe en présence d'un enseignant tuteur qui lui confiera des missions : observation, co-animation, prise en charge de séquence en pratique accompagnée ».

Mon travail s'inscrit dans l'effort de contribuer au développement d'une science de l'action conjointe en imaginant des cliniques de l'éducation qui pourraient être au service d'ingénieries élaborées ensemble par chercheurs, formateurs et professeurs. Dans leur forme générique les « Lieux d'Éducation Associés » ont été définis comme des lieux à visées éducatives, regroupant les questions des acteurs, la participation d'une équipe de recherche, le soutien du pilotage de l'établissement, et la construction conjointe d'un projet dans le temps long. D'une part, il s'agit de considérer l'éducation comme un fait social total et de bâtir des études en éducation sur l'action conjointe entre chercheurs et acteurs du terrain. D'autre part, le dispositif LÉA vise également la diffusion des savoirs et des résultats issus de ces études et leur mise à profit en formation initiale et continue des professeurs et des chercheurs. Mon étude pointe certaines limites dans la mise en œuvre d'une collaboration totale entre les acteurs, où la position interchangeable de chacun dans son rôle ne semble pas intériorisée.

J'essaie d'apporter des éléments de réflexion permettant de souligner quelques spécificités de l'École Freinet au profit de la déclinaison d'un modèle générique. La spécificité de ces formations est étroitement liée au projet permettant une acculturation aux pratiques spécifiques et à la culture de cette école et de cette pédagogie.

Dans cet exemple, les pratiques cliniques effectives, telles que j'essaie de les objectiver, doivent permettre de penser le passage de l'abstrait au concret ²⁵⁴. Devant une réalité particulière, l'analyste commence d'abord par en abstraire une première forme de logique, un premier modèle pour décrire le sens pratique des agents. Mais il s'agit ensuite de plonger cette formule abstraite au sein de différents concrets particuliers. La logique pratique est alors conçue non pas comme la seule déduction d'un modèle en tant que formule abstraite, mais dans une production du type [modèle M1, exemple 1, exemple 2, etc.] (Sensevy & Vigot, 2017). Il s'agit, à travers cet exemple, de pouvoir réfléchir aux conditions d'utilisation de la recherche pour la

²⁵⁴ Je rappelle que Sensevy définit cette relation par le fait que « le progrès de la connaissance se marque par la capacité à fournir d'une forme abstraite une ou plusieurs concrétisations pertinentes, à conférer à une forme abstraite un pouvoir instrumental sur le concret, et en retour, à conférer au concret la capacité à modifier la forme abstraite en fonction du projet de connaissance qu'elle doit servir » (Sensevy, 2011, p. 581).

formation. Comme je l'ai souligné précédemment, la question qui se pose ici est celle de la possibilité pour des professeurs formés et des formateurs de répondre aux questions de la production de données scientifiques et à la diffusion de tels résultats. Bien que pensée dans le projet LÉA, cette perspective pourrait être plus solidement envisagée dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Il s'agirait de former et d'intéresser davantage le professeur novice à la recherche par le truchement de formateurs dont le rapport à la recherche est adéquat. Il nous semble que l'enquête amorcée à Vence permet de montrer tout l'intérêt de l'expérience pratique du formateur dans la formation. Mais elle pointe également, comme nous l'avons souligné, la nécessité de son acculturation avec le milieu de la recherche.

L'action, dans un modèle clinique de formation, de chercheurs anciens professeurs supposerait en partie de réévaluer le fonctionnement actuel des ESPE. Car la mise en œuvre d'un tel modèle pose alors la question du suivi, celle de la formation à des pédagogies spécifiques, ainsi que les moyens de mise en œuvre de cette formation en termes de temps, de budget, et de possible pérennisation des équipes d'enseignants dans les classes.

2.1.2 Cliniques de l'éducation : exemples empiriques (§.82-84)

Je vais décrire l'aspect pratique de l'*ingénierie coopérative de formation* spécifique à l'École Freinet. Cette pratique s'inscrit dans le cadre de la volonté de préservation d'une pédagogie que j'ai qualifiée de transmission par *filiation*.

Dans ce cadre, j'ai choisi de présenter ce qui pourrait constituer un exemple emblématique de la continuité d'une institution d'expression, *Les Pionniers*. Voyons d'abord comment cette prise de parole qu'encourage le *texte libre* se déploie dans l'institution du *Journal scolaire*.

§.82 Stabilité d'une institution didactique : *Les Pionniers*

Le « Livre de vie » de l'École Freinet dans lequel seraient publiés les textes libres choisis²⁵⁵, a vu le jour en 1935, et il continue encore aujourd'hui sa

²⁵⁵ Voir Paragraphe 50 (§.50) de cette thèse.

parution bimestrielle.

Je présente ici une esquisse d'enquête sur *Les Pionniers*. Le choix du corpus porte sur les documents archivés des années 1975 à 2009. Je justifie le choix de cette période par l'arrivée, au sein de l'établissement, des enseignantes formées directement par Élise Freinet²⁵⁶. C'est le seul exemple dans l'histoire de cette école d'une équipe stable, et qui le fut durablement puisque les maîtresses y ont accompli la presque totalité de leur carrière. Si la présentation du Journal a évolué dans le temps – notamment grâce aux nouvelles technologies, et à l'utilisation d'un matériel de plus en plus performant (par exemple, la numérisation des photographies, l'impression par un photocopieur couleur, etc.) –, la fonction du Journal (diffusion des *textes libres* choisis et travaillés au tableau) est restée stable.

Dans le milieu paysagé de l'École Freinet (Go, 2007), le chêne, communément appelé par les élèves « le chêne de papa Freinet », trône au centre du site, c'est au sein de l'école un arbre majestueux qui a poussé vers 1930. Alors arbuste, il fut préservé par Freinet lorsque celui-ci entreprit les travaux de construction de l'école, à son arrivée en 1933. Les écrits et dessins libres des enfants concernent le « personnage » du chêne, il s'agit uniquement de ceux qui ont été diffusés dans le Journal scolaire *Les Pionniers*²⁵⁷.

Voici la méthode de traitement du corpus que j'ai utilisée. Le corpus comprend 129 journaux scolaires.

- 157 textes et/ou représentations graphiques concernent le « chêne de papa Freinet » et la thématique de l'arbre en général.
- 113 documents se rapportent exclusivement au « chêne de papa Freinet ».

L'inventaire de ces archives s'organise en étapes :

1ère étape : identification et marquage d'un repère physique (marque page) des textes et/ou dessins ayant trait au chêne et aux arbres en général. Isolement de ces journaux du reste du corpus.

²⁵⁶ Je rappelle que Carmen Montes fut nommée par Élise Freinet en 1975 et Brigitte Konecny en 1978, toutes deux prirent leur retraite de l'École Freinet en 2009. J'ai conduit des entretiens avec ces enseignantes sur leur longue expérience d'exercice dans cette école.

²⁵⁷ Le choix du nom de ce Journal fait référence à la jeunesse soviétique, Freinet ayant longuement correspondu avec des écoles en URSS depuis son voyage en 1925.

2ème étape : numérotation au crayon gris de toutes les pages des journaux scolaires ainsi écartés.

3ème étape : définition des séries thématiques dans une base de données informatique (excel) : année scolaire, année, mois/saison, classe, nature du document (texte, dessin, texte et dessin, photographies), numéros de page.

4ème étape : copie des documents rangés par ordre chronologique dans des porte-vues.

Les documents émanant des journaux scolaires sont ainsi classés dans l'ordre chronologique de leur parution. Une base de données informatique est créée où chaque document est identifié comme texte seul, dessin seul, texte et dessin ou photographies. Le numéro de la page du *Pionnier* se référant à chaque document est également indiqué. Chaque pièce est photocopiée et rangée dans un porte vues dans l'ordre chronologique depuis 1975 jusqu'à 2009²⁵⁸.

Voici à présent les principales thématiques qui émergent des textes libres des enfants :

- la robustesse du chêne et la protection de ses branches ;
- le dépassement de soi, l'exploit de grimper et l'envie de grandir ;
- l'arbre de la connaissance de l'École ;
- l'identité de l'École, le chêne incarne la présence de Freinet ;
- la mémoire de l'École ;
- la vie biologique du chêne (feuilles, sève, bourgeons, racines) ;
- l'amitié, le compagnon de jeu ;
- le chêne et les rêves (le cosmos, le lien avec le ciel).

Je décris un exemple thématique : *grimper dans le chêne*. Il est pour coutume que chaque nouvel arrivant à l'école s'essaie à grimper dans cet arbre. Ce rituel d'entrée marque le passage du visiteur et fait de lui un ami de la *réserve d'enfants*. Les élèves ont pour habitude d'y monter dans la journée pendant leurs moments libres.

²⁵⁸ Le résultat de ce travail a été déposé au fonds d'archives de l'École Freinet.

Pendant des années, les plus petits s’essayaient à sauter vers les premières branches en imitant les plus grands qui montent dans l’arbre, et par ces tentatives ils entretiennent un phénomène de projection, de rêve et d’ambition.

Lorsqu’un enfant de l’École Freinet parvient pour la première fois à grimper dans le chêne, il passe du statut de “petit” dans l’école au statut de “grand”, et il est félicité.

Entre 1975 et 2009, parmi tous les textes quotidiennement écrits à l’École Freinet, nombreux sont ceux qui ont abordé cette thématique. Voici un inventaire des 28 textes qui furent choisis dans cette période pour être publiés dans *Les Pionniers*.

Noël 1978	L’arbre de papa Freinet	Vincent
Octobre 1982	L’arbre de papa Freinet	Fanny
Juin 1983	Je sais grimper	Emmanuel
Juin 1988	Ca y est !	Inke
Juin 1990	Ca y est !	Yann
Avril 1995	Moi aussi j’y arrive !	Claudia
Été 1996	A chaque récré	Christopher
Octobre 1997	Ma plus belle rentrée	Manon
Octobre 1997	Moi je voudrais être grande	Nelly
Octobre 1998	Devinez ce que j’arrive à faire	Inès
Avril 1999	Oh ! Qu’il est beau le chêne !	Latifa
Juin 1999	Tralalalalère !	Arnaud
Avril 2000	Vous rêvez de monter dans le chêne	Classe des grands
Avril 2000	Quel beau jour !	Marie
Avril 2000	Bravo Margot !	Margot
Octobre 2000	C’est la rentrée	Cellio
Octobre 2000	Dès que j’attrape	Arnaud
Avril 2001	Qu’il est beau le chêne	Sarah
Octobre 2002	Vendredi c’était le 13	Lola
Juin 2004	Freinet choisit de le garder	Clément et Julien
Juin 2004	Allez Manon, tu vas y arriver !	Manon
Octobre 2004	Ses hautes branches	Arenui
Juin 2005	Je me suis fait un nouvel ami	Elizabeth
Juin 2005	Brigitte, j’ai réussi à monter !	Laura-Rose
Juin 2006	Nous qui ne savons pas encore y monter	Sophie
Juin 2006	Ca y est !	Les moyens
Juin 2006	Un jour très important	Oscar
Novembre 2006	Un jour magique	Adrien, Sophie et Enzo
Juin 2009	Le chêne	Sasha

Je choisis pour illustrer cette thématique un texte écrit par l’enfant appelée Nelly et publié en octobre 1997 :

*Moi
je voudrais être
grande
pour monter
dans le chêne
de Papa Freinet.*

Ce petit texte exprime très exactement le désir de « montée vers la puissance » (Freinet, 1994, t. I) de l'enfant qui affirme en première personne son ambition de grandir en se projetant dans le symbole du grand chêne à figure paternelle qui veille sur l'école, comme le disent de nombreux textes libres.

On voit par cet exemple dans le domaine de la production d'écrits que la spécificité culturelle de l'École Freinet prend la forme d'une priorité donnée au collectif sur l'individu²⁵⁹. Chaque enfant entrant dans cette petite communauté intériorise le *monde de pensée* (Douglas, 1999) propre à l'École Freinet²⁶⁰.

D'un autre côté toutes les activités et les conduites coopératives prennent leur sens dans la créativité individuelle. Donc à la fois l'enfant est soumis aux valeurs prégnantes de cette collectivité spécifique, à la fois cette collectivité ne vit que de l'affirmation de soi de chacun de ses membres dans son travail et dans son expression personnelle. Tout le problème est de savoir ce que peut signifier cette affirmation de soi.

À partir de cette question, si l'on peut observer que le système d'institutions de cette école, son *milieu*, détermine le cadre des actions possibles, il est intéressant d'aborder ce problème en termes d'*utilisation de soi* : comment apprendre à s'utiliser *socialement* soi-même ? « Le souci de soi – ou le soin qu'on prend du souci que les autres doivent avoir d'eux-mêmes – apparaît alors comme une intensification des relations sociales » (Foucault, 1984, p. 69). Du fait des catégories de pensée qui préexistent à l'action des enfants entrant dans cette école, l'idée d'un souci de soi est donc travaillée dans le registre des relations sociales qui est la règle du jeu

²⁵⁹ Voir Paragraphe 50 (§.50) de cette thèse.

²⁶⁰ Les professeurs de cette école entretiennent cette culture éducative conformément à l'engagement qui avait été pris envers Élise Freinet, depuis 1975 (Go, 2015).

coopératif institué à l'École Freinet.

L'enfant n'a pas une voix qui lui serait propre par nature, il doit la trouver, et pour cela il doit agir avec d'autres et entrer dans des jeux de langage. C'est cela que vise l'institution du *texte libre* que l'on peut voir comme un jeu, au cours duquel l'élève cherche sa *voix*, la trouve en prenant la parole devant les autres et en s'adressant à eux.

Je rappelle que la *méthode naturelle de lecture* part du principe que tout enfant est animé par un désir de *puissance*, c'est à dire par la volonté de croître, de se perfectionner, d'acquérir des connaissances. C'est ce que Freinet appelle la *loi de la vie* (Freinet, 1994, I). Cette méthode, qui n'en est à proprement parler pas une, s'inscrit donc dans une dynamique inhérente au principe même de *la montée en puissance* qui caractérise l'expérience de vivre, pour l'enfant :

« tout se passe comme si l'individu – et d'ailleurs tout être vivant – était chargé d'un potentiel de vie, dont nous ne pouvons encore définir ni l'origine, ni la nature, ni le but, qui tend non seulement à se conserver et à se recharger, mais à croître, à acquérir un maximum de puissance, à s'épanouir et à se transmettre à d'autres êtres qui en seront le prolongement et la continuation » (Freinet, 1994, I, p. 335).

La *méthode naturelle de lecture* suit une ascension progressive et graduelle, s'instituant dans le cadre de l'individualisation du travail et respectant le rythme propre à chaque enfant. Elle s'appuie sur le processus d'apprentissage et d'action que Freinet appela le *tâtonnement expérimental* (TE). Ce processus désigne en pratique les réajustements réitérés et progressifs des élèves. La *méthode naturelle de lecture* n'est qu'un cas des *méthodes naturelles d'apprentissage*, d'abord celle du langage, puis celle du dessin comme activité d'initiation à l'expression graphique. L'écriture émerge progressivement des dessins enfantins. L'apprentissage, à proprement parler de la lecture, s'effectue à partir de ces premières traces *écrites* librement par les élèves, correspondant à l'institution de la *libre expression*. L'écriture libre d'un texte est donc d'abord vue comme une institution qui cultive le désir de l'enfant, l'autorisant à développer sa *puissance de vie*. Le principe, constituant une véritable boussole pour l'action didactique, en est qu'un

« texte libre doit être vraiment libre. C'est-à-dire qu'on l'écrit lorsqu'on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume ou le dessin, ce qui bouillonne en nous » (Freinet, 1947, p. 6).

Il s'agit pour Freinet de démystifier *l'idolâtrie de l'écriture imprimée*, car le livre est « quelque chose d'un peu divin dont on hésite à contester les assertions » (Freinet, 1925). Comme je l'ai indiqué plus tôt²⁶¹, une quinzaine d'étapes constituent, en pratique, le processus de l'institution du *texte libre* observé à l'École Freinet, à Vence (d'après des observations menées en 2015 dans cette École). Cette pratique convoque à la fois des moments de travail individuel d'écriture où la subjectivité de l'enfant se déploie. Mais aussi un travail de coopération autour du texte choisi par la classe qui fait du *texte libre* un « produit social ». Le texte est enrichi collectivement, puis saisi en traitement de texte, imprimé et diffusé dans le journal scolaire *Les Pionniers*.

Je présente un exemple de production collective, dans la classe des “moyens“ d'Aurélia. Il s'agit d'un travail de réécriture : une chanson écrite de façon coopérative à partir d'un poème présenté aux enfants. Cette création a été publiée comme tiré-à-part des Pionniers en juin 2018. Ce travail témoigne de la façon dont la jeune enseignante a intégré l'esprit et le style de la pédagogie de l'École Freinet.



« Rêverie » chantée par la classe des moyens et accompagné par Aurélia le jour de la fête de l'école

²⁶¹ Voir Paragraphe 50 (§.50) de cette thèse.





Je vais à présent considérer le *texte libre* du point de vue du processus de travail collectif qui l'alimente, lors d'une séance de formation entre Brigitte (ancienne titulaire de la classe) et Aurélia, alors qu'elle était en cours de formation, mais

« aujourd'hui Aurélia sait faire... Elle n'a plus besoin de moi, je ne saurais pas quoi lui apprendre (*éclat de rire*). Elle se débrouille très bien, et elle doit trouver sa propre façon de faire, maintenant, je ne dois plus intervenir ! » (Brigitte Konecny, Entretien d'enquête, 2018).

§.83 *Un exemple de formation coopérative : le texte au tableau*

Parmi les films que j'ai captés in situ, et concernant la pratique coopérative du « texte au tableau », je choisis de présenter un exemple dans la classe des “moyens”.

D'abord, rappelons brièvement ce que que l'on entend par *texte au tableau* à l'École Freinet. Le texte choisi par la classe est *mis au net* par le groupe. Cela signifie qu'un travail approfondi sur la langue est mené, permettant d'enrichir et de perfectionner le texte (justesse de l'expression, choix du lexique, etc.) Lorsque l'enfant a corrigé son texte avec l'aide du professeur et qu'il l'a lu devant la classe (c'est la *lecture des textes*), s'il est choisi par le groupe, il est écrit au tableau par le professeur. Se déploie alors un travail collectif d'étude de ce texte. Cette phase du travail de la langue, que l'on désigne par le syntagme *texte au tableau*, correspond à proprement parler à l'épisode didactique qui constitue l'objet d'étude de ma recherche.

« Chaque jour on choisit un texte, ils font ça pendant des années. Tout le monde a un texte élu, à un moment ou à un autre, on ne compte pas, mais moi, je veille à ce que ça ne soit pas toujours les mêmes enfants qui soient auteurs choisis. Ils savent qu'il faut varier le choix des textes, et les auteurs. Donc, en fonction des textes du jour, ils vont s'orienter vers celui qui est le plus intéressant aujourd'hui. Parfois, c'est moi qui choisis le texte, je leur dis que j'ai envie qu'on travaille un texte précis, et je leur explique pourquoi, ça arrive. Par exemple, si un enfant a écrit un texte qui manifeste un net progrès, alors j'essaie de le valoriser, ou bien si un texte apporte quelque chose de nouveau dans la classe. Les enfants sont partageurs, ils s'intéressent aux textes des autres. Et ils aiment que ce soit les plus beaux textes qui soient choisis, ils l'admettent très bien. En fait ils n'écrivent pas pour qu'on choisisse leur texte, mais parce qu'ils aiment écrire. Et de toute façon, tout le monde lit son texte » (In : Go, 2007, pp. 167-168).

La jeune professeure (nous l'appelons P.) exerce donc pour sa troisième année, et elle est formée sur place à la pédagogie particulière de cette école par l'ancienne titulaire (nous l'appelons B.) de cette classe pendant trente ans.

Plus précisément, le cas de formation que nous étudions concerne la pratique de la *méthode naturelle de lecture* (Freinet, 1994), propre à cette école.

La relation entre la formatrice et la novice peut être qualifiée de “clinique” dans la mesure où il est question de l'apprentissage d'une pratique, d'un « savoir de l'expérience » à transmettre, d'un énoncé en différé sur la pratique. Comme l'a montré Foucault,

« [...] détachée du contexte théorique où elle est née, elle (la clinique) va recevoir un champ d'application non plus limité à celui où se *dit* un savoir, mais coextensif à celui où il naît, s'éprouve et s'accomplit : elle fera corps avec le *tout* de l'expérience » (Foucault, 1963, p. 62).


Au plan épistémologique, la clinique permet ainsi de réduire l'opposition traditionnelle entre *théorie* et *pratique*, *contemplation* et *action*.




Dans cet exemple, je m'appuie sur deux extraits d'une journée de formation dans la classe d'Aurélia. L'extrait étudié se déroule au mois de septembre 2015, quelques jours après la rentrée scolaire. Il concerne le groupe d'élève du cours élémentaire première année (CE1) appartenant à la classe des *moyens*.

Présentation synoptique

Une élève, que j'appelle Anna, a écrit un *texte libre*. Le texte d'Anna fait l'objet d'un travail coopératif au tableau. Pour bien comprendre de quoi il s'agit, voici une présentation synoptique des principales étapes de l'étude de ce texte, tel qu'il a été pratiqué ce jour-là, dans le cadre de la formation de P. par B.

La totalité de la séance filmée dure 79 minutes et 16 secondes.

	Épisodes	Description	Illustrations
1	La mise au net du texte écrit par Anna	Anna lit son texte au groupe. Les enfants, guidés par P. apportent des modifications au texte d'Anna pour l'enrichir. P. écrit rapidement le texte ainsi finalisé sur une feuille de brouillon.	

	Clarification par la professeure d'un point orthographique et lexical	P. observe que les élèves confondent les termes somnambule et funambule. Elle les écrit au tableau et revient sur l'étymologie commune à ces deux mots.	
2	<i>Le texte au tableau</i>	P. procède à la lecture du texte d'Anna par le groupe d'élèves. Lors de cette phase de l'activité, B. intervient. A. et B. travaillent alors de concert.	
3	Retour sur la pratique	Dans les douze dernières minutes de cet épisode, P. et B. s'entretiennent à propos de l'activité effectuée.	

Dans le cadre de cette recherche, j'ébauche la description de deux petits épisodes :

- « le texte au tableau »
- « retour sur la pratique ».

Épisode 1 : le texte au tableau

Je présente dans ce tableau un premier transcript issu de cette étape. La professeure P. commence l'étude du texte d'Anna. Elle demande à la classe de repérer les mots connus du texte. Anna se lève et montre le mot « retournée ». Lorsque P. lui demande quel est ce mot, Anna ne parvient pas à répondre (étant donné que c'est son texte, on pourrait penser qu'Anna devrait pouvoir lire ou « retrouver » ce mot). La professeure B. jusqu'alors en retrait n'était pas intervenue dans le cours de l'activité. Nous observons à travers ces différents tours de paroles comment B. se déplace et prend progressivement place au côté de P. pour poursuivre la suite de la lecture avec le groupe (Tdp = «tour de parole«).

Tdp 1	B.	C'est quoi ce mot ? lis-le lis-le le mot que tu dis qu'ça va pas. Vas-y lis-le lis-le	<i>Anna est au tableau et pointe le mot « retournée » avec son index</i>
-------	----	---	--

Tdp 2	Anna	Non mais j'ai pas besoin de le lire. Je montre à Luna.	<i>Anna regarde le mot et s'adressant à P.</i>
Tdp 3	B.	Mais c'est quoi ce mot ? c'est quoi ce mot vas-y ?	<i>S'adressant à la fillette</i>
Tdp 4	P.	Allez vas-y	
Tdp 5	Anna	Je ++ je suis +++ fantôme	<i>Anna regarde le tableau et commence à lire</i>
Tdp 6	P.	Je suis hum hum. Oh ! on va lire le texte	<i>Aurélia répète le début de la phrase lue par Anna</i>
Tdp 7	B.	Non mais avant il faut chercher le mot Qui connaît le mot ?	<i>Brigitte s'adresse à Aurélia puis s'adressant à la classe</i>

Le tour de parole 7 nous indique que B. intervient de deux manières différentes. Tout d'abord, elle dit directement à P. ce qu'il faut faire (chercher le mot). Puis, en posant la question aux enfants (qui connaît ce mot ?). Pour éviter ce qu'elle juge comme une erreur (lire l'ensemble du texte, à ce moment précis), B. présente à P. une injonction (chercher le mot). Cette façon d'intervenir permet un réajustement immédiat et précis (elle prend l'initiative d'intervenir également auprès des enfants) du déroulement de la séance à la pratique expérimentée de B. qui va intervenir régulièrement désormais dans la séance qu'elles vont guider de façon conjointe.

Les tours de paroles 8 à 23 présentent les interactions des deux professeurs lorsque la lecture de tout le texte débute.

Tdp 8	P.	Qui pourrait nous lire la première phrase du texte ? Allez, ben vas-y Anna. Tu montres bien chaque mot	<i>Aurélia s'adresse au groupe d'enfants puis à Anna</i>
Tdp 9	B.	Est-ce que tu peux nous dire où elle s'arrête la phrase ? Dis d'abord où elle s'arrête. Comment on sait ? Où elle s'arrête la phrase ?	<i>Anna montre le premier mot du texte puis regarde le tableau et enfin montre un mot qui n'indique pas la fin de la phrase</i>
	B.	Vous êtes d'accord les autres ?	<i>Brigitte demande à la classe</i>
Tdp 10	classe	Mais non	
Tdp 11	B.	Est-ce que c'est là que ça s'arrête ? + est-ce que c'est là ? comment on le sait que ça s'arrête ? + où ça s'arrête ?	<i>Brigitte questionne la classe</i>
Tdp 12	P.	Il faut un point d'exclamation	<i>Aurélia reprend la réponse d'un enfant</i>
Tdp 13	B. + P.	Ou un point	

Tdp 14	B.	Fais un trait rouge allez fait un trait jaune n'importe allez un trait	<i>Brigitte s'adresse Aurélia qui est au tableau, les enfants rassemblés autour d'elle. Elle sépare chaque phrase par un trait de couleur jaune.</i>
Tdp 15	B.	Vous savez les phrases, y'a deux choses pour une phrase. Ça finit par un point mais ça commence par quoi ?	<i>Brigitte se rapproche du tableau</i>
Tdp 16	élève	Par une majuscule	
Tdp 17	B.	Et alors ?	<i>Deux enfants au tableau montrent la première lettre du premier mot du texte « cette » écrit sans majuscule. Un autre élève désigne la première lettre du premier mot de la deuxième phrase « je » écrit sans majuscule.</i>
Tdp 18	B.	Ah bon ? Ah bon d'accord	
Tdp 19	B.	Cette fois-ci tu dois les mettre au CE1	<i>Brigitte à Aurélia concernant les majuscules</i>
Tdp 20	P.	C'est ce qu'on a fait déjà au premier texte	<i>Aurélia à Brigitte</i>
Tdp 21	B.	Ah bon ?	<i>Brigitte en riant</i>
Tdp 22	P.	En fait ils sont perdus. J'veux leur faire lire d'abord.	
Tdp 23	B.	Non. Avant d'faire lire. Non. Tu dois pas. Tu dois pas puisque tu l'as écrit comme ça maintenant. Donc, faut pas lire. Fais-leur trouver où c'est les phrases parce qu'elle ne saura pas du tout où il faut s'arrêter	<i>Aurélia entourée des élèves rajoute les majuscules dans le texte.</i>
		Tu leur fais lire en lecture silencieuse chacun la première phrase. Tu leur dis ça. Chacun + avant d'envoyer quelqu'un	<i>Brigitte s'approche de P. et à voix basse, dans l'oreille ...</i>
Tdp 24	P.	Ok, super Alors je veux que chacun d'entre vous, Anna toi aussi, lise la première phrase dans sa tête	<i>En réponse à Brigitte À la classe</i>
Tdp 25	B.	La première phrase on te dit Anna. Tu lis la première phrase. Tu sais où elle s'arrête, tu l'as trouvée alors lis jusqu'au bout, jusque là. Alors tu lis jusque là dans la tête. Allez ! dans la tête. Chut !	

Dans ce transcript, on observe la posture directive de B. notamment par l'utilisation de verbes à l'impératif (« tu dois », « fais ») mais aussi par la répétition de la négation « non ». Par ces phrases courtes, B. dirige et oriente

les actions de P., par exemple : « fais un trait rouge ». Certains termes de son discours et sa prosodie donnent également un rythme à la séance : « Allez », « chut ». On voit qu'ici elle est en position haute dans son action de formatrice, jugeant qu'elle doit *montrer* à P. comment agir.

Épisode 2 : retour sur la pratique

Je présente un extrait de l'entretien entre B. et P. qui a suivi cette séance d'intervention en classe. Ce sont quelques éléments significatifs du début de cet entretien.

Dans ce moment de retour sur la pratique, B. donne des conseils précis à P. concernant son action. La parole est dynamique, elle cherche à entraîner P. dans son propre enthousiasme. Elle justifie sa façon de procéder et clarifie sa démarche auprès de P. :

- B. précise à P. l'intérêt de procéder par étapes. Par exemple, elle lui suggère de structurer davantage le *texte au tableau*. Elle explique sa façon de faire, d'abord en faisant retrouver les phrases aux enfants puis, en leur faisant repérer les mots qu'ils ne connaissent pas à l'intérieur de chaque phrase : « tu leur fais situer les phrases là comme ça qu'ils voient le truc et après dire quels mots vous embêtent et le retravailler comme on fait au CP ».

- Les clarifications de B. s'accompagnent de gestes, appuyant son propos. B. matérialise avec ses mains, l'idée de découpage du texte en phrases (Au cours de l'activité, B. a demandé à P. de marquer chaque fin de phrase par un trait vertical de couleur). Pour faciliter le travail des enfants, notamment en début d'année, elle conseille à P. de ne pas entrer dans la complexité du code²⁶² « il ne faut vraiment pas t'occuper de l'orthographe et tout ça pour l'instant ».

- B. donne également à P. des conseils plus généraux. Par exemple, elle lui indique l'importance, dans le jeu des interactions avec le groupe, de faire avancer tous les élèves, « tu dois tout écrire mais normalement ça aide, ça aide un peu les autres ». Elle insiste : « *Il faut que tout le monde y trouve son compte* ».

²⁶² J'entends le terme de code dans son acception générale, c'est-à-dire faisant référence à un ensemble de règles liées dans ce contexte à la langue.

- De son côté, P. semble trouver les propos de B. éclairants, « oui ben oui j'me posais la question ». Elle répète ce qu'explique B. « ouais le retravailler comme en fin de CP » et acquiesce « ben oui c'est ça ». Elle exprime sa satisfaction et son enthousiasme « ouais c'est super », « c'est génial ! ».

§.84 Analyse des deux épisodes

Par ses conseils, B. clarifie sa pratique auprès de P. et lui permet d'intégrer à son tour un certain nombre de routines dans l'activité du texte au tableau. Les préconisations exposées par B. à P. donnent des indications sur la conduite de classe et in fine sur la posture professorale à adopter pour avoir une pratique correcte (Go, 2015a) de cette pédagogie.

En pédagogie, ce n'est pas tant le type de technique qui importe, que son usage, lui-même toujours articulé à d'autres usages. Les *techniques Freinet* constituent une collection insuffisante, comme telle, à définir la "pédagogie Freinet". En ce sens, l'ensemble des *techniques Freinet* ne vaut que par l'usage qui en est fait, selon un dessein particulier²⁶³.

L'ensemble du propos de B. converge donc vers l'expression et la mise en lumière de ce que Fleck nomme un *style de pensée* et dans lequel B. inscrit son enseignement.

Le problème de la formation des maîtres est que souvent elle prétend répondre « à des questions que nous ne nous sommes pas encore posées » (Gelin et al., 2007, p. 28). Dans le cadre de la formation en alternance, une formation en binôme et en action peut au moins permettre sinon de répondre, du moins de pallier sur le moment certains besoins et questions de l'enseignant débutant. Mais je conjecture dans mon enquête que c'est la formation aux actes et gestes professionnels *in situ* qui permet de faire les meilleurs ponts entre la théorie et la pratique, à partir de ce que Bourdieu appelait un rapport pratique à la pratique.

Nous qualifions les gestes d'enseignement que nous observons à l'École Freinet de bienveillants. La caractérisation de cette bienveillance dépend entièrement de la façon de construire les transactions didactiques : au cœur de cette relation s'expérimentent les « émotions cognitives » rendues

²⁶³ C'est Eirick Prairat qui proposa cette précision lors de la soutenance d'Habilitation à Diriger des Recherches d'Henri Louis Go.

possibles par les « vertus épistémiques » du professeur (Pouivet, 2008). Pour cela, en formation, la construction de cette disposition professorale nécessite l'institution de pratiques ostensives relevant d'une forme normative de filiation (Blais, Gauchet, Ottavi, 2014, pp. 94-104). Dans la notion de *pratique correcte* de la pédagogie, il s'agit de différencier les difficultés éthiques qui nous intéressent, de celles liées aux stratégies d'enseignement, concernant en l'occurrence la maîtrise du code pour la lecture. Dans la relation de formation que j'ai caractérisée, l'élément sur lequel nous réfléchissons est bien celui d'une éthique de la bienveillance :

« en effet, ce n'est pas dans ses manques que la formation se trouve mise en critique, mais paradoxalement dans ses apports, jugés inappropriés parce que technico-didactiques et occultant l'exercice d'une liberté pédagogique « bien réglée » pour reprendre l'expression de l'*Émile*. La formation aurait entretenu la représentation fantasmatique de l'atteinte d'une expertise technique de l'acte éducatif, et aurait donné à concevoir la responsabilité professionnelle comme une juxtaposition de ces sous-compétences. Or ce que délivre cette assomption, c'est une reconnaissance de soi-même comme agent capable d'agir avec confiance » (Moreau, 2009, p. 370).

Dans la relation de formation entre B. et P., qui consiste à rendre P. capable d'une pratique correcte de la pédagogie de l'École Freinet, on assiste à une double action intentionnelle de la part de B., la professeure expérimentée : d'une part poser des exigences pratiques en montrant, même, comment agir, d'autre part convaincre P. de sa capacité à agir selon les indications données.

Dans la période d'observation de cette séance, B. ne vise aucunement à « évaluer » l'action de la professeure novice. C'est une condition pour sa mise en confiance : « le philosophe indien Krisnamurti dit que la forme la plus élevée de l'intelligence humaine est la capacité d'observer sans évaluer » (Rosenberg, 2006, p. 25). C'est d'ailleurs la dialectique entre cette mise en confiance et l'exigence que B. va ensuite manifester qui constitue l'essentiel de la dimension éthique de la formation, et sa possible efficacité, c'est-à-dire l'acceptation par P. des exigences de B. parce qu'elle se sent mise en confiance :

« quand les autres ne perçoivent aucune critique de notre part, ils n'ont pas besoin de consacrer toute leur énergie à se défendre. Ils peuvent commencer à envisager d'autres options » (*ibid.*, p. 66).

Nous avons appelé bienveillance cette dialectique même.

Le nouveau paradigme de la formation conçu sur le modèle des cliniques

médicales vise à permettre que

« les chercheurs en éducation puissent passer une partie significative de leur temps à enseigner, de la même façon que les médecins hospitaliers partagent leur temps entre exercice de la médecine et recherche en médecine » (Sensevy, 2011, p. 687).

De nos jours, la maîtrise des métiers de l'enseignement n'est pas sans questionner la nécessité d'une formation professionnalisante. La multiplication des tâches du métier de professeur, et les difficultés de son exercice dans un contexte où l'institution scolaire a perdu de sa légitimité aux yeux de certaines familles et de nombreux élèves, impliquent la nécessité que la formation initiale des enseignants soit repensée. Guibert et Troger (2012, p. 129) par exemple distinguent plusieurs types de "savoirs" complémentaires à proposer dans les parcours de formation :

- les savoirs à enseigner relevant des savoirs universitaires et leur transposition didactique en savoirs rendus accessibles aux élèves ;
- les savoirs relevant des pratiques enseignantes, savoirs issus de l'expérience individuelle des maîtres expérimentés mais aussi de l'expérience collective au sein même des établissements ;
- les savoirs relevant plus des connaissances générales en pédagogie, didactiques, et sur le système scolaire.

Dans le contexte du discours sur la formation par alternance, nous voyons que la question des conditions de formation "sur le terrain" est à penser. Nous n'abordons pas ici une réflexion sur la formation initiale des professeurs en École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), mais j'ai présenté une étude empirique concernant ce que l'on peut considérer comme une modalité possible de formation continuée pour le professeur novice. Il s'agit de la façon particulière dont sont formés les professeurs débutants dans la pédagogie de l'École Freinet, à Vence. Le problème soulevé dans le cadre de mon enquête concerne l'appropriation de savoirs issus des pratiques enseignantes du professeur expérimenté d'école primaire, par le professeur novice.

L'instrument de telles cliniques serait des *ingénieries coopératives de formation*²⁶⁴ élaborées conjointement entre chercheurs, formateurs et

²⁶⁴ « L'ingénierie didactique s'occupe de créer des modèles consistants et pertinents et de réaliser des dispositifs d'enseignement d'une connaissance précise, destinés à décrire ou à

professeurs, visant à constituer une science de l'action conjointe. Ces ingénieries se déploieraient au sein des institutions scolaires et définiraient des instruments pour l'action enseignante, pour la formation des maîtres et pour la recherche. Le projet scientifique sous-tendu par ces dispositifs serait de rendre compte, par l'intermédiaire de la didactique clinique, de la façon de transmettre les savoirs *in situ* et au cas par cas.

Pour cela, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) devraient être associées à des établissements du premier et du second degré, ainsi qu'aux chercheurs des laboratoires universitaires. Sensevy propose que soient produites des thèses spécifiques de professeurs (comme il en existe pour les médecins) :

« un modèle inspiré de la clinique médicale pourrait se développer à partir de l'exemple des maîtres-formateurs du premier degré. Ces professeurs pourraient ainsi dédier leur activité de la manière suivante (qui calque l'actuel) : un temps pour la formation des professeurs ; un temps pour la participation à la recherche au sein de LÉA ; un temps pour le travail de la classe » (Sensevy, 2014, p. 16).

C'est précisément le modèle que tenta de mettre en œuvre le programme de recherche *Lieu d'Éducation Associé* (LÉA) de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ)²⁶⁵, et c'est dans le cadre de ce programme que nous avons étudié certaines pratiques spécifiques de l'École Freinet observées au sein du dispositif de production d'écrit le *texte libre*. Ce type de recherche coopérative procède d'un modèle *indiciaire* réunissant tous ceux qui doivent saisir des indices pour les instituer en systèmes de faits en vue d'élaborer des stratégies d'action.

2.2 *Bienveillance dans des situations d'écriture : 4 études de cas*

Comme attente ministérielle (celle de 2012), la bienveillance est un terme avant tout abstrait, au sens où on ne l'a pas encore plongé dans des pratiques. Le LÉA visait à faire cette ascension.

Je présente quatre études de cas recueillis à l'École Freinet entre 2015 et 2018, que le Collectif reconnaît comme emblématique de pratiques spécifiques à la pédagogie de cette école²⁶⁶. Ils sont issus de films d'étude et

prévoir, et à expliquer les événements observables d'un épisode d'enseignement déterminé » (Brousseau, 2013, p. 4).

²⁶⁵ [htTdp://ife.ens-lyon.fr/lea](http://ife.ens-lyon.fr/lea)

²⁶⁶ Cela ne signifie pas, bien sûr, que de telles pratiques n'existent pas dans d'autres classes.

de carnets de terrain dans lesquels j'ai sélectionné des moments d'action d'enseignement et de formation. Il s'agit de transactions entre des élèves anonymés de l'École Freinet, les professeurs en exercice lors de mes séjours (Nicolas²⁶⁷, Aurélia²⁶⁸, Élodie²⁶⁹), et les formatrices (Carmen ou Brigitte).

Parmi toutes mes données empiriques, il m'a donc fallu faire un choix permettant de proposer un volume raisonnable dans le cadre d'une thèse, et de caractériser de la façon la plus éclairante possible divers aspects de l'action éducative bienveillante. Le compte rendu d'enquête est un moment particulièrement frustrant, car il faut accepter de renoncer à présenter de nombreux documents qui correspondent à longs moments vécus sur le terrain, et parfois à d'importantes joies intellectuelles.

L'ordre de présentation des cas est également un problème. Il y a forcément plusieurs possibilités :

- chronologie des événements (de 2015 à 2018)
- chronologie dans l'âge des élèves (de la PS au CM2)
- chronologie des institutions (le *texte libre* vu de la PS au CM2)
- topologie des événements (en fonction des classes et des professeurs concernés)
- organisation des problématiques, etc.

J'ai choisi un classement qui soit logique par rapport aux préoccupations de mon enquête : quelles significations sont-elles portées par ces cas ?

Ce qui réunit ces cas (*Nathanaël, Léo, Carla, Anouk*), c'est qu'ils ont en commun de pouvoir être vus comme des praxéologies de dévolution et de bienveillance. Ensuite, ils concernent tous une situation d'écriture, et je voudrais montrer une diversité de problématiques à propos de la production d'écrit dans cette école. Chaque cas pointe un aspect crucial de la pédagogie de cette école (*tâtonnement, expression*). Enfin, j'ai retenu ces *cas* dans la mesure où ils me paraissent de bons candidats à permettre une modélisation de *vertus professorales*, dont je voudrais proposer une architectonique en conclusion.

²⁶⁷ En poste à l'École Freinet de 2012 à 2018 (CE2-CM2).

²⁶⁸ En poste à l'École Freinet depuis 2013 (CP-CE1).

²⁶⁹ En poste à l'École Freinet de 2015 à 2017 (marternelle)

Ces cas donnent à voir le modèle de la clinique : on travaille un cas de façon coopérative sur le terrain. Dans les cas que je présente, il y a trois catégories d'intervention des formatrices :

OSTENSION	CO-ACTION	ABSTENTION
<i>La formatrice montre comment agir, l'enseignant observe, et pose des questions après-coup</i>	<i>La formatrice observe l'enseignant, puis co-agit dans la classe, en expliquant ce qu'il faut faire</i>	<i>La formatrice observe l'enseignant mais n'agit pas dans la classe, elle fera une analyse après-coup</i>

2.2.1 Nathanaël : « Mon père est mort »

C'est un cas emblématique, où le professeur écoute un enfant qui prend dans l'écriture une posture autobiographique. Il s'agit de donner à voir un moment où, dans les interstices du temps didactique, l'enfant est perçu par le professeur comme un être-enfant, et non seulement comme un être-élève, d'autant que cet enfant est en grande difficulté scolaire. Paradoxalement, c'est ce positionnement qui permet de produire chez l'élève un rapport au travail et donc un rapport au savoir. Cette disposition professorale dépasse l'opposition dualiste entre renforcement psychologique ou action didactique.

Introduction

On dit classiquement qu'un professeur “fait classe“. Qu'est-ce que *faire* classe ?

Cette expression peut bien sûr recouvrir plusieurs significations, désigner plusieurs situations. Au sens premier, le professeur a la responsabilité de “fabriquer“ sa classe, de constituer l'unité de la classe, de la faire fonctionner comme un collectif. Il est un peu comme un artisan. Lorsque Prairat dit qu'enseigner est un « art pratique » (Prairat, 2013, pp. 5-8), cela signifie avant tout, si l'on suit l'étymologie, que l'activité du pédagogue est une fabrication. Aussi bien dans sa racine grecque τέχνη, que latine *ars-artis*, l'art désigne d'abord une fabrication ingénieuse et la production de quelque chose. C'est donc la responsabilité première du professeur lorsqu'il exerce son métier. En effet, le fonctionnement d'une classe d'élèves n'a rien de naturel. Pour cela, il doit préparer et organiser les conditions du travail pour ses élèves, de façon à ce qu'ils puissent étudier, apprendre de façon ordonnée dans un dispositif cohérent.

Mais on peut examiner une autre dimension de ce que nécessite l'action du professeur qui "fait classe", car il n'est pas simplement l'exécutant d'un "programme plein", un programme d'activités prévu à l'avance et censé être maîtrisé par lui.

Faire classe, ou savoir faire classe, comme un professionnel, c'est aussi se rendre disponible, être à l'écoute de ce qui se passe, de ce qui arrive et n'était pas prévisible, et de la différence qui existe entre les élèves. C'est le sens que donne Élise Freinet à la *part du maître*.

Il n'est pas si facile de comprendre cette expression très usitée : "être à l'écoute". Dans un premier sens, ce serait percevoir, saisir des enjeux qui surgissent en situation, dans le moment. Laisser apparaître des "choses" comme lorsque l'on dit que "quelque chose se passe", même si l'on ne sait pas quoi. Observer qu'il y a de l'implicite, dans ce qui se dit, s'échange, au gré des circonstances et de l'activité des élèves dans la classe. Le professeur ne doit-il pas alors cultiver une qualité que l'on pourrait qualifier de disposition à *ressentir*, par exemple ?

Pour prendre une image, il s'agirait d'une disposition empathique à sentir y compris corporellement des vibrations, des ondes qui se détachent des situations, et se diffusent. Car puis-je comprendre par la seule analyse rationnelle cet autre – et ces autres – que je ne suis pas ? La déontologie professionnelle ne requiert-elle pas que le professeur s'applique, au-delà du partage de normes communes, à acquérir une aptitude d'accueil de l'*altérité* singulière que constitue chaque enfant ? L'*attitude* du professeur, outre celle qui lui confère une nécessaire autorité, ne doit-elle pas ouvrir sur « une intelligence approfondie de l'âme enfantine » (Zulliger, 1930, p.8) ? Il se rend alors capable des réajustements nécessaires à improviser pour s'accorder suffisamment à *chaque* autre depuis sa place d'éducateur :

« les qualités professionnelles n'ont de pleine efficacité qu'autant qu'elles sont celles d'un maître éprouvé comme sympathique. Par contre, les meilleures méthodes pédagogiques perdent de leur efficacité lorsqu'elles sont pratiquées par un maître éprouvé comme antipathique. C'est la justification du dicton : " la meilleure méthode d'éducation ne vaut que par celui qui l'exerce" » (Mauco, 1967, p. 187).

Bien sûr, cette question de la "méthode pédagogique" n'est pas indifférente :

« Les méthodes pédagogiques actives, en permettant au sujet de s'exprimer dans ce qu'il a de plus authentique, lui procurent en même temps satisfactions narcissiques et de meilleures relations avec le milieu. Il y puise l'énergie de sa propre créativité » (*ibid.*, p. 158).

En 1923, lors du Congrès de l'Éducation Nouvelle à Montreux, Carl Gustav Jung avait donné une conférence où il déplorait que « tout nous apparaît comme soumis à notre volonté. Ce préjugé universel provient du fait que nous avons tendance à identifier le psychisme tout entier avec l'esprit conscient » (Jung, 1923, p. 121). Or, il insistait sur la nécessité de libérer l'énergie créatrice des enfants. Pour cela, les éducateurs doivent assumer un contact personnel avec l'enfant (*id.*), et engager un travail sur eux-mêmes, la qualité d'un enseignement ne dépendant pas de la méthode (*id.*). Cette idée constitua le thème du Congrès de 1925 à Heidelberg, mais Jung insista sur l'impossibilité d'agir directement sur la part inconsciente de la personnalité des enfants. Comme Freud, Jung rappela que la voie royale pour accéder à l'inconscient est les rêves, mais que l'on ferait peut-être mieux « de considérer les rêves comme étant une sorte d'œuvre d'art au lieu d'un matériel à observations scientifiques » (Jung, 1925, p. 14). Il valait finalement mieux, pour un éducateur, utiliser « une méthode d'enseignement reconnue » que vouloir se lancer lui-même dans l'analyse du subconscient (Jung, 1925, p. 14).

C'est pourquoi, du point de vue du sens profond du métier de professeur, on pourrait considérer cette capacité à prendre en compte l'*être-enfant* comme une priorité pour tout éducateur, mais aussi comme la marque d'une pédagogie – une “méthode” – plus pertinente.

Si le professeur accueille l'enfant, s'il maîtrise un tel art pratique, c'est qu'il a acquis une disposition inhérente à sa personne même. Cette disposition relative à la “méthode” pratiquée par le maître, dépend également du travail de transformation de soi qu'il aura pu accomplir :

« Autrement dit, l'intérêt est moins dans l'habilité pédagogique et dans la matière enseignée que dans l'enseignant. C'est l'authenticité humaine du maître que les élèves recherchent, car c'est le maître qui doit servir d'intermédiaire entre la matière enseignée et l'élève. C'est cette relation qui donne à l'enseignant sa valeur humaine » (Mauco, 1967, p. 188).

L'intérêt du triangle didactique de Chevallard est d'attirer l'attention des professeurs sur ce qui constitue la raison d'être de la relation didactique, entre Professeur et Élève : le savoir. Mais on ne peut croire que la diffusion du

savoir procède de sa seule mise en scène didactique : l'action du professeur est bien *intermédiaire* entre le savoir et l'élève. Le *corps professoral* est une institution de médiation.

Dans le premier cas que je présente, il s'agira d'objectiver les pratiques du professeur de la classe "des grands" et celles de sa formatrice, Carmen Montès. Tous deux travaillent avec un enfant de 10 ans nouvellement arrivé dans l'école.

Cet enfant que je prénomme Nathanaël est rentré récemment de l'Inde. Depuis son retour, sa scolarité est chaotique car il éprouve de grandes difficultés en lecture et en écriture. Les enseignants qui l'ont eu en charge dans l'enseignement ordinaire ne parvenaient pas à le faire progresser ni à l'intégrer dans le groupe du niveau de classe où il devait être. Son « capital d'adéquation » semblait particulièrement faible, or

« le professeur s'attend donc à ce que les élèves riches en capital, ceux qui possèdent un fort capital d'adéquation, produisent le comportement attendu et il s'appuie volontiers sur eux pour faire avancer son projet d'enseignement. Ces élèves bénéficient en général d'un fort « capital de confiance » auprès de leurs pairs » (Marlot, 2012, p. 3).

Dans toutes les classes existent une assez importante hétérogénéité d'élèves. Dans la forme scolaire classique, la contrainte, pour le professeur, de faire avancer collectivement sa classe risque souvent d'entraîner une *différenciation didactique passive* qui accroît les écarts entre les élèves en diminuant les profits symboliques de ceux qui ont le plus faible capital d'adéquation (*ibid.*, p. 2). Car si l'école en France assez fortement différenciatrice, « elle réussit avec les élèves forts, mais en revanche elle peine à aider ceux qui rencontrent des difficultés » (Marlot & Toullec-Théry, 2014, p. 3). C'est ainsi qu'on ne voulait plus prendre en charge Nathanaël et que, enfant en souffrance vis à vis de l'école, son mal-être prit la forme de ce que l'on appelle une "phobie scolaire". Les motivations des familles pour que leur enfant puisse être scolarisé à l'École Freinet sont diverses, mais cette école a toujours connu une forte demande concernant des enfants en grande difficulté dans les classes ordinaires. Nathanaël venait de perdre récemment son père. C'est sur une demande directe et insistante de l'Inspecteur auprès de la directrice de l'École Freinet que Nathanaël a été admis chez "les grands" (CE2-CM1-CM2). Un cas aussi difficile ne relève pas strictement de la

classique organisation du système didactique. Il montre que certaines vertus professorales doivent être intégrées à notre conception de l'action didactique, ou qu'elles sont sous dimensionnées :

« Par sa science, le médecin n'a pas grand-chose à dire sur l'éducation en général et sur la pédagogie pratiquée dans les écoles : il n'est pas spécialiste. Mais quand il s'agit d'éducation des enfants difficiles qui, de quelque manière, sortent de l'ordinaire, il peut intervenir de tout son poids » (Jung, 1963, p. 115).

Jung ajoute pourtant que la méthode analytique permet d'analyser des fonctions et attitudes typiques de l'individu normal, elle présente donc « un intérêt général en particulier pour les gens dont le rôle est d'éduquer » (*ibid.*, p. 16). Cela ne signifie pas que l'on doit adopter une approche mentaliste des difficultés des élèves, mais plutôt une perspective d'interrogation des pratiques du professeur, sachant qu'il doit être capable d'agir sur la « double dialectique contrat-milieu / réticence-expression » en fonction des élèves avec lesquels se jouent les transactions.

Deux épisodes sont étudiés ici :

- un premier épisode où il s'agit pour Nathanaël de procéder à l'écriture et la correction de son premier *texte libre*. La scène se passe au tout début de l'année scolaire 2015, le 3 septembre après-midi. Je présente cet épisode en deux sous-parties : l'une où Carmen écrit le texte de Nathanaël sous sa dictée, l'autre où l'enfant lit le début de son texte avec l'aide de Nicolas ;
- le deuxième épisode relate une discussion à propos d'un collier que Nathanaël a rapporté de l'Inde. Dans cette scène interviennent Nathanaël, Nicolas et Carmen. Il se déroule quelques mois après (en avril 2016) celui du premier film d'étude concernant le travail du *texte libre* de Nathanaël.

J'ai volontairement choisi d'étudier ce second film à la suite du premier (et non comme un "cas" supplémentaire) pour donner à voir une sorte de continuité entre ces deux épisodes, notamment pour tenter d'objectiver l'évolution de la relation entre l'enfant et son professeur, l'élaboration du *lien* entre Nathanaël et Nicolas à quelques mois d'intervalles, et l'assomption par l'élève d'un rapport au savoir.

La bienveillance professorale et la question du tact

On peut dire ici qu'il s'agit d'une pratique d'hospitalité de la part de cette école, car Nathanaël peut être considéré comme une sorte d'étranger. L'école

devient hospitalière pour au moins trois raisons : elle accueille dans son espace celui qui a été rejeté d'autres écoles ; elle reçoit dans l'espace didactique celui qui ne sait ni lire ni écrire ; et il est d'autant plus un "étranger" qu'il a passé son enfance dans un autre pays, l'Inde.

Carnet de terrain (extrait)

le 8 septembre 2015, 13h20

C'est la reprise du travail de l'après-midi. Je décide de commencer mes observations dans la classe des "grands". Déjà de nombreux enfants ont sorti leur *plan de travail*. Ceux qui participent aux ateliers de l'après-midi se préparent. J'approche d'une table. *Lasse* un garçonnet de la classe me montre son texte sur ses vacances en Norvège. Il m'explique qu'il a fait une partie de pêche incroyable. Il se décale légèrement pour me faire apparaître les premières lignes de son écrit. Je me penche et lis son récit. Je l'encourage à poursuivre et me dirige ensuite vers l'annexe. L'annexe est une petite pièce attenante à la classe des "grands". Pièce qui donne directement sur la terrasse. C'est un lieu de travail où les enfants se retrouvent en petits groupes pour des travaux communs ou pour travailler avec leur "petit", ce qui correspond dans cette école à une forme de tutorat et de parrainage entre élèves. C'est aussi l'endroit où les enfants se rassemblent autour de leur professeur musicien assis au piano. Parfois, certains enfants s'essaient aussi à l'instrument. C'est alors le lieu d'une improvisation joyeuse. En approchant de l'annexe, point d'enfant derrière le piano. En revanche, c'est Lily à côté de Nathanaël que je remarque. J'en déduis que Lily en classe de CM2 aide le garçon, lui venant d'arriver dans la classe. Ils sont assis côte à côte à une table de travail installée face à un petit tableau noir. Nathanaël a son cahier de *textes* ouvert. C'est le cahier où les enfants écrivent leurs *textes libres*. Lily m'explique qu'à la suite d'une première correction du texte de Nathanaël par Nicolas [le professeur], elle a la veille procédé à la correction de premières erreurs. Elle ajoute que ce travail de correction est fastidieux et compliqué pour Nathanaël, mais également pour elle car « il y a beaucoup d'erreurs ». Lily me dit qu'elle a finalement pris l'initiative de réécrire une partie du texte, le début, pour qu'il puisse « le lire ». Puis Nathanaël qui a l'air motivé me précise qu'ils doivent à présent corriger la suite de son écrit, mais aussi le poursuivre car son texte n'est pas encore fini. « C'est un grand texte » me fait-il remarquer avec un air de fierté en faisant défiler les pages de son cahier. Je me penche et commence à lire le début du texte. « C'est un texte sur mon père, mon père il est mort » ajoute le garçon. Je lève les yeux, et Carmen vient d'entrer dans la pièce.
[...]




Cette première transcription donne à voir les échanges entre Carmen et Nathanaël au sujet de l'écriture de son texte. Le film d'étude réalisé dure 19 mn 20 s. L'extrait transcrit ici dure 3 mn 50 s. Nous appelons :

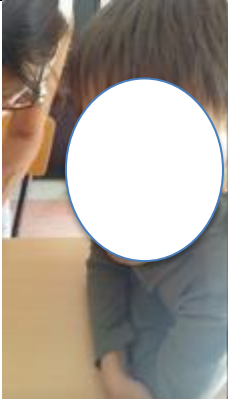

"C" pour Carmen (formatrice, qui joue ici le rôle de professeur)

"N" pour Nathanaël

"L" pour Lily

"Tdp" pour "tour de parole" (les + désignent des silences)

Tdp 1	C	Hum hum + Bon là je vais vous aider + il y a beaucoup trop de choses à corriger + c'est beaucoup + bon là tu vas me dicter allez là tu vas me dire ce que tu veux que j'écrive + je vais écrire + ça ira plus vite tu sais	<i>Carmen se place entre Nathanaël et Lily. Elle observe le cahier et semble lire en silence le début du texte. Puis elle s'empare du crayon gris et commence à écrire sous la dictée du garçon.</i>	
Tdp 2	N	Ils l'ont donc emmené dans un hôpital là où on l'a endormi ++ ils nous ont expliqué qu'il risquerait de	<i>Nathanaël ne semble pas réticent, il dicte spontanément</i>	
Tdp 3	C	Qu'il risquait		
Tdp 4	N	Qu'il risquait de ne jamais se réveiller +++ Un jour un jour un jour lorsque j'étais chez ma mère il s'est réveillé ++ alors Jérôme m'a appelé + m'a appelé pour me le dire	<i>Carmen est silencieuse, elle écrit penchée sur le cahier de Nathanaël. Elle lève parfois la tête pour le regarder et acquiescer de la tête. L'enfant hésite et semble chercher ses mots.</i>	
Tdp 5	C	Jérôme		
Tdp 6	N	Oui Jérôme c'est là	<i>Montrant le prénom déjà évoqué sur la page précédente.</i>	
Tdp 7	C	Hum hum tu en as parlé là		
Tdp 8	N	Un jour quand je me réveille ma mère se met à côté de moi et il me dit que mon père est mort et après c'est fini ++	<i>Carmen s'est redressée, les yeux baissés. Elle écoute attentivement et silencieusement l'enfant. Elle incline la tête à la fin de son propos, comme par sollicitude. Puis elle se penche à nouveau pour écrire.</i>	
Tdp 9	N	Un jour ++ quand j'étais chez moi	<i>Répétant.</i>	
Tdp 10	C	Plus tard quelques jours plus tard	<i>Écrivant.</i>	
Tdp 11	N	Quelques jours plus tard j'étais chez moi et quand je me suis réveillé + ma mère se met à côté de moi et me dit que mon père était mort ++ et voilà c'est fini	<i>Nathanaël reprend son énoncé et regarde subitement la caméra, tandis que Carmen finit d'écrire.</i>	

Tdp 12	C	C'était quand ça		
Tdp 13	N	Ça c'était y'a longtemps hein + quand + quand l'histoire a commencé j'avais pas encore 10 ans + j'avais 9 ans	<i>L'enfant tourne les pages de son cahier.</i>	
Tdp 14	L	On pourrait mettre comme phrase de fin "quelle tristesse"	<i>S'adressant à Carmen et Nathanaël.</i>	
Tdp 15	N	Quelle tristesse + oui + j'pourrais dire aussi ça + quelle tristesse		
Tdp 16	L	Un point d'exclamation à la fin		
Tdp 17	N	Un point d'exclamation		
Tdp 18	C	J'ai mis des points de suspension	<i>Regardant chaque enfant l'un après l'autre.</i>	
Tdp 19	N	oui d'accord		

Cette transcription donne à voir une situation peu ordinaire dans la réalisation du *texte libre*, tel qu'elle se pratique dans cette école. Cette scène est inhabituelle à plusieurs égards.

D'abord, le fait que ce soit la professeure qui décide d'écrire le texte est tout à fait inédit. Mais l'étude de cet extrait montre que Carmen n'hésite aucunement dans son choix didactique de soulager l'enfant du passage à l'écrit en prenant à son compte ce travail. La rapide analyse épistémique qu'elle fait du savoir en jeu dans cette situation d'écriture pour Nathanaël la convainc de prendre une place topogénétique haute. La raison en est que Carmen veut prioriser ici le sens, l'*expression*. Je précise que c'est la première fois que Carmen rencontre cet élève. Nous devons tenir compte de ce rapport d'étranger à étranger dans la situation observée. Mais il faut ajouter que Nathanaël se saisit de son droit à l'écriture pour en quelque sorte adopter une posture autobiographique : il veut dire qui il est, en ce moment, en racontant un certain souvenir qui fait événement dans son existence.

Et pour que celle-ci soit le plus libre possible, Carmen opte pour une expression orale allégée du poids du passage à l'écriture difficile et sûrement décourageante pour cet enfant en grande difficulté en écriture. C'est donc à travers la pertinence de son choix pédagogique que Carmen assume ce que j'ai précédemment évoqué, la *part du maître*. On peut même inférer que ce choix est d'autant plus justifié que la nature même du propos est atypique. C'est le désir de cet enfant de révéler la mort de son père qui donne à cet épisode son caractère si singulier :

« Or, c'est ce lien engagé qui permet d'évoluer, d'un côté comme de l'autre. Seule une bienveillance qui ne rejette pas peut sauvegarder les forces pour tenir lorsque le présent donne au contraire à voir une débâcle » (Cifali, 2018, p. 88).

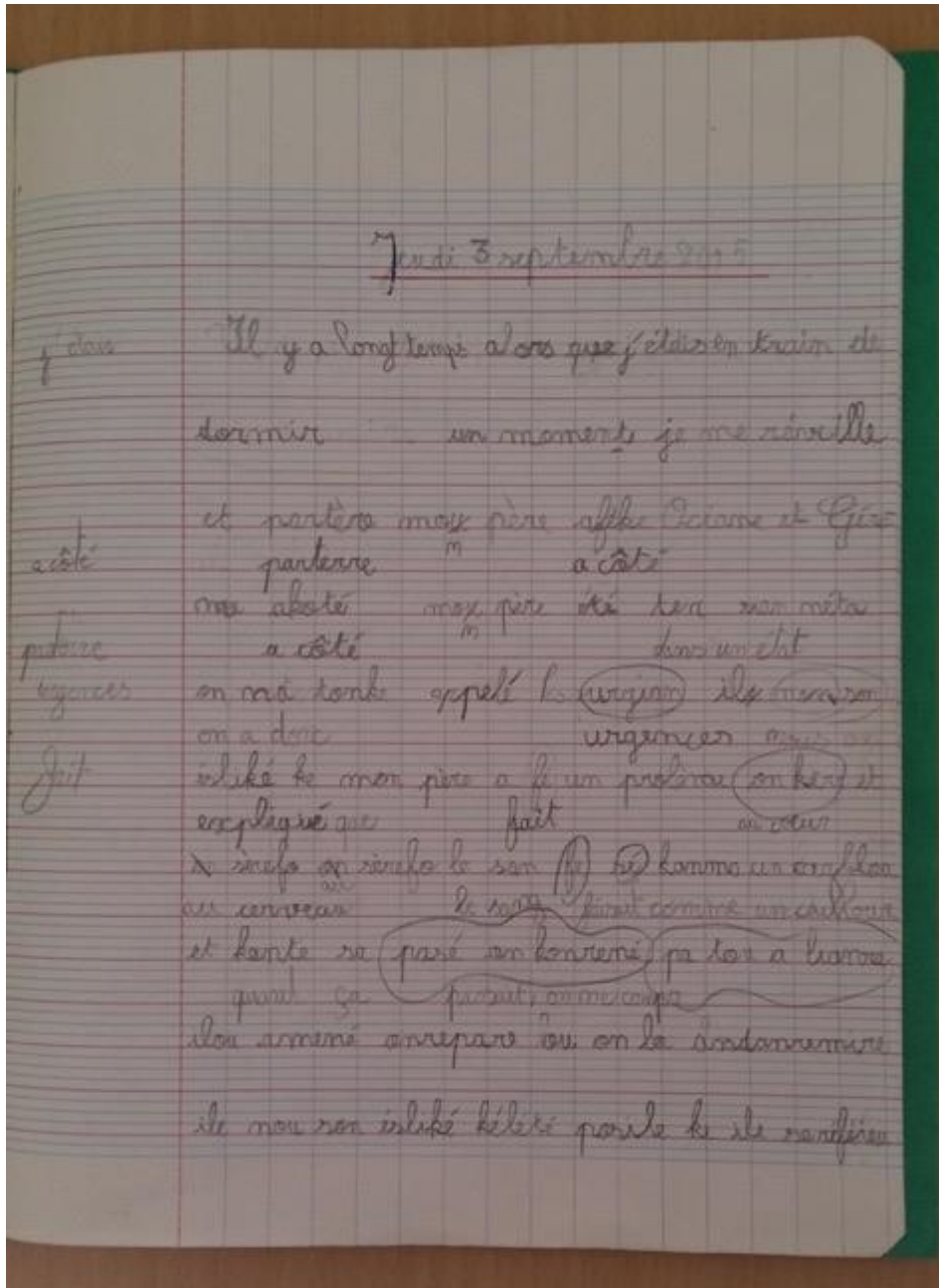
Il est nécessaire de bien situer le contexte de cet extrait. Car c'est pour Nathanaël une première expérience de la *libre expression*, telle que l'avaient pensée Élise et Célestin Freinet.

On peut souligner que l'enfant a perçu avec beaucoup d'acuité l'intérêt d'écrire librement un texte, car, pour son premier texte, il ne privilégie pas un sujet ordinaire, ou extérieur à lui-même, des anecdotes de son existence, ou ce qui constitue son quotidien. C'est bien librement, *de son propre désir* mais également avec les moyens linguistiques qui sont les siens, que Nathanaël aborde un sujet très intime et douloureux : celui de la mort de son père survenue un an plus tôt.

Dans son évaluation de la situation, Carmen renonce immédiatement à entraîner Nathanaël du côté des techniques du récit et des aspects particuliers qui peuvent caractériser un écrit portant sur un souvenir. Il ne s'agit pas pour elle d'enseigner à Nathanaël quelque chose sur les façons possibles d'enrichir la mise en scène d'un souvenir dans le récit d'une expérience passée. Elle perçoit immédiatement le choix de l'enfant de se placer sur le terrain de l'authenticité et de la présentation de ce qui constitue pour lui *les faits*. Si elle avait soumis Nathanaël à des contraintes didactiques dans l'expression de son récit, elle l'aurait soumis à ce que Foucault appelle un *régime de vérité* qui aurait été, en l'occurrence, celui de *l'école scolaire*, si je peux tenter cette redondance un peu péjorative – ou régime de vérité que je qualifierai d'ultra didactique relevant de l'adage selon lequel “le mieux est l'ennemi du bien”.

Mais elle prend une place institutionnelle qui autorise l'expression de l'élève, entravée par ses difficultés à écrire.

Pour mieux saisir les difficultés de l'enfant dans son rapport à l'écrit, je montre en pleine page la photographie du cahier où se trouve le début de son texte, qu'il avait commencé à écrire lui-même. On observe que l'enfant écrit de manière phonétique, qu'il éprouve d'importantes difficultés de segmentation des mots et que la correspondance grapho-phonétique n'est pas maîtrisée. Par exemple, lorsqu'il écrit "ilou" au lieu de "ils l'ont" ou dans ce début de phrase "il nou son éslké kéléte posile..." pour "ils nous ont expliqué qu'il était possible..." Ce type d'erreurs est caractéristique d'enfants en début d'apprentissage de l'écriture et de la lecture, et l'on peut facilement comprendre les difficultés pour cet enfant à coucher les mots sur le papier.



Début du texte libre de Nathanaël

Les deux photographies suivantes montrent la fin du texte qui a été ensuite rédigé par Carmen. On perçoit par comparaison son choix de privilégier l'expression sur l'écriture à ce moment de l'année, et pour cet élève particulièrement.

cardiaque et on parlait au service (c'est le conseil
politique) et ça faisait comme une boule dans les
membres ~~car~~ [Et quand ça passait, on me
compréhendait parce qu'il disait, ils l'ont
donc amené dans un hôpital, là où
on l'a endormi. Ils nous ont expliqué
qu'il risquait de ne jamais se réveiller.
Un jour, lorsque j'étais chez ma mère,
il s'est réveillé alors Jérôme m'a
appelé pour me le dire. Quelques
jours plus tard, j'étais chez moi et

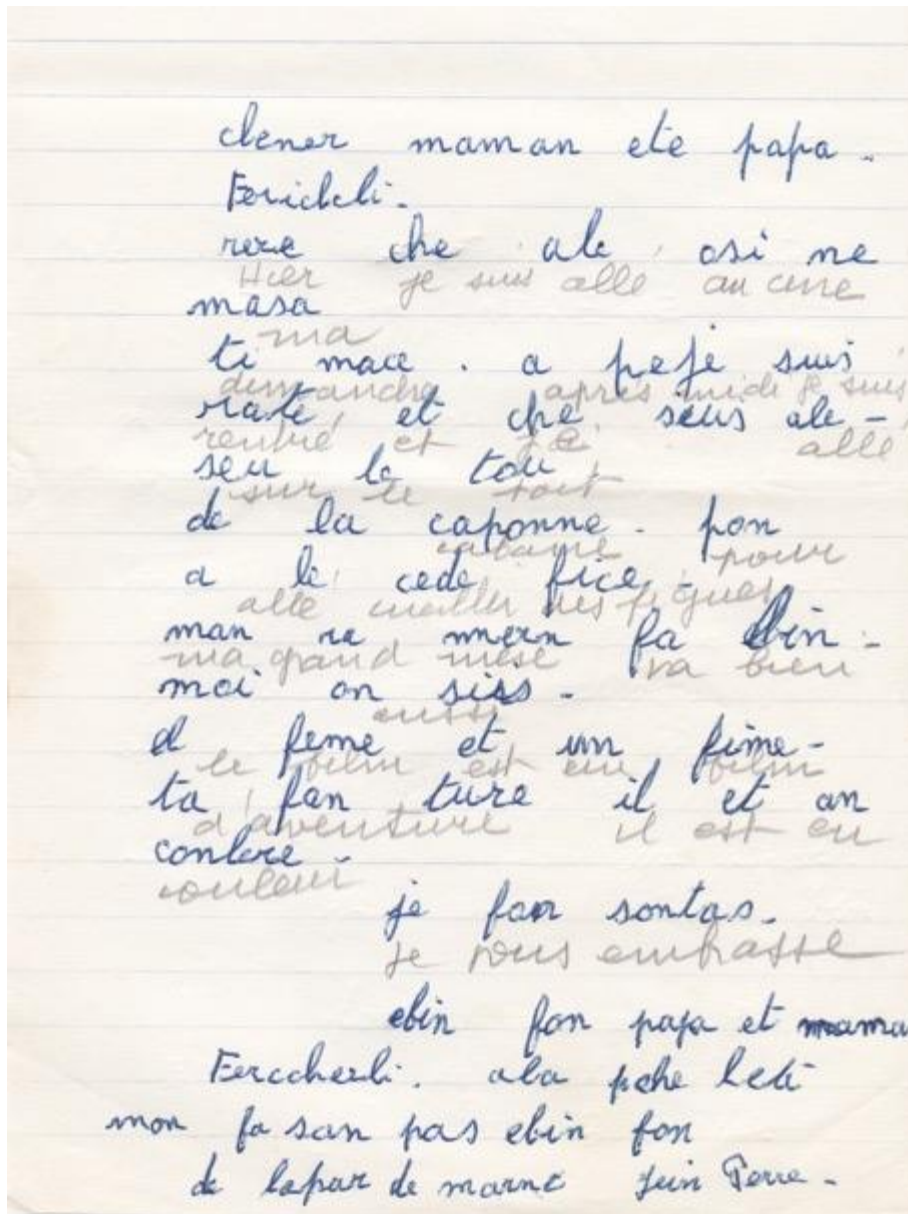
quand je me suis réveillé, ma
mère s'est mise à côté de moi
et m'a dit que mon père était
mort. Quelle tristesse...

Fin du texte de Nathanaël écrit par Carmen sous la dictée du garçon

Il est intéressant de regarder un exemple de texte écrit (à l'âge de 17 ans) par un ancien élève de l'École Freinet. C'est un courrier qu'il adressa, en 1965, à "maman Freinet" (Élise). Madeleine Freinet²⁷⁰ disait que sa mère était la

²⁷⁰ Fonds Freinet, Archives de la Médiathèque de Vence.

seule à pouvoir déchiffrer cette écriture d'un enfant déficient. On peut voir sous les lignes du texte la réécriture au crayon par Élise.



Dans des situations aussi extrêmes, l'hospitalité doit être elle-même radicale. Si l'on saisit le choix pédagogique de Carmen dans l'épisode de Nathanaël, que peut-on dire de sa position éthique ? Comment réagit-elle face au discours de l'enfant ?

On peut dire que Carmen agit dans la retenue, avec tact. Comme on l'a évoqué le tact est une vertu très importante pour le professeur. Elle est physiquement assez loin de l'enfant pour éviter d'être intrusive : c'est ici par la proxémique que l'on voit son tact, avec son corps elle se met en retrait. Le

tact est une praxéologie que l'on peut voir et observer. Carmen ne veut pas le gêner dans son expression, qu'il a spontanément déclenchée. Et elle l'écoute avec attention. Car avec l'étude proxémique on voit Carmen hochant la tête, et approuver dans un geste d'encouragement. C'est tout le tact et la discrétion d'une maîtrise professionnelle que l'on observe ici. Comme le remarque Mauco :

« Cette importance de l'égalité d'humeur chez le maître sympathique s'explique aisément. Rien n'est plus insécurisant et perturbant que l'instabilité affective dans les relations. Et surtout pour l'enfant qui a besoin d'appui et de modèles pour se construire. L'égalité d'humeur est, par ailleurs, le signe d'une maîtrise de soi qui naît d'une sensibilité épanouie. Le calme et la fermeté indiquent une sensibilité intégrée et maîtrisée par le sujet. C'est alors que le maître parvenu à cette maîtrise peut offrir à l'enfant *le modèle* adulte, sûr et fort, sur lequel il peut s'appuyer. La fermeté et l'assurance de l'éducateur apparaissent, ainsi, comme essentiels à l'épanouissement de l'enfant qui se construit par les relations affectives qu'il peut établir avec les éducateurs. Ajoutons que l'égalité d'humeur est souvent signalée comme "bonne humeur", permettant la détente et même la joie. Cette bonne humeur contribuant à rendre le travail plus intéressant, voire plus amusant »²⁷¹ (Mauco, 1967, p. 179).

C'est avec une humeur égale que Carmen écoute cet enfant pour le mettre en confiance. Et cela représente véritablement le tact. C'est ce que pense aussi Mauco comme condition pour l'équilibration affective des transactions²⁷² :

« Il s'en dégage que la qualité du maître qui apparaît la plus essentielle est la *sympathie* pour les élèves. C'est-à-dire sa *disponibilité affective positive*. C'est l'intérêt du maître pour ses élèves et pour leur travail, qui apparaît le plus important. Aimant, il est aimé, respectant, il est respecté. S'intéressant aux élèves, ceux-ci s'intéressent à lui » (*ibid.*, p. 177).

Carmen manifeste sa position professionnelle par l'empathie sensible, la *syntonie* (Rufo) qu'elle manifeste à l'enfant comme le disait également Ferenczi. Cette attitude est typiquement à l'interface de la pratique analytique et de la pédagogie. Évidemment, on doit reconnaître qu'un tel

« texte, très proche de l'événement, ne met pas le vécu à distance et contient une part d'implicite importante (...) [s'agissant de] résoudre le problème complexe de l'organisation du texte rétrospectif qui nécessite de transposer ce qui a été vécu en un récit compréhensible »²⁷³ (Bishop & Labas, 2004).

²⁷¹ Je rappelle que la *bonne humeur* est une vertu dans la pédagogie de l'École Freinet (Go, 2007).

²⁷² Sensevy reconnaît deux dimensions au régime transactionnel : l'effectif et l'affectif (Sensevy, 2011).

²⁷³ Je n'aborde pas ici l'importante question du rôle de la lecture de textes d'auteurs dans cette formation au récit rétrospectif.

Mais après avoir transcrit la parole de l'enfant, Carmen décide de revenir vers le début du texte que Nathanaël avait écrit lui-même, et de l'aider à le corriger. L'enfant est debout à côté d'elle. Elle relit le texte depuis le début, et le missionne de gommer les mots erronés. Elle réécrit alors chaque mot, en oralisant l'écriture correcte. Elle en est là lorsque Nicolas entre dans la pièce. Il s'approche de la table de travail.



Correction du texte de Nathanaël par Carmen

Voyant Carmen occupée avec Nathanaël, il se place lui-même dans une attitude de discrétion et propose de les laisser continuer.

Carmen lui précise qu'elle a réécrit une partie du texte du garçon sous sa dictée²⁷⁴. Elle justifie cette façon de faire en expliquant brièvement à Nicolas : « ils n'arrivaient pas à écrire tous les deux, c'est trop ... donc il m'a dicté son texte ». Nicolas répond avec un air d'étonnement : « dicté ? ça faudrait qu'on en ... on pourrait en parler tu penses ? ». En effet, cette décision de Carmen est contraire au principe du travail par soi-même dans la pédagogie de cette école. Tout en poursuivant l'exercice de correction, Carmen répond à Nicolas : « oui, bien-sûr ». Une fois la correction terminée, elle dit à Nathanaël : « voilà, tu peux lire le texte ».

²⁷⁴ Ce type de pratique s'apparente à ce que l'on appelle en pédagogie ordinaire une "dictée à l'adulte". C'est une pratique couramment utilisée, notamment en maternelle où les enfants ne sont pas encore "lecteurs".

Comme c'est souvent le cas, il y a le soir après la classe une reprise d'échanges sur les moments importants de la journée. Voici donc un extrait de l'échange qui eut lieu en fin de journée entre Carmen et Nicolas au sujet de sa décision d'écrire sous la dictée.

Tdp 1	N	C'est super + c'est bien ++ mais alors Carmen pour la correction donc + là oui c'est ça + tu as récrit tout le mot alors + c'est ça	<i>Nicolas est visiblement étonné du choix de Carmen. Elle se penche sur le cahier et tourne les pages. Elle montre à Nicolas comment elle a opéré la correction du texte avec l'enfant.</i>
Tdp 2	C	Ah oui + là oui + j'ai réécrit tu vois	<i>À ce moment Carmen pointe du doigt un mot qu'elle a réécrit au crayon sur le cahier.</i>
Tdp 3	N	Oui c'est ça + il vaut mieux réécrire tout le mot parce que + je me demandais + et même euh + tu vois j'hésitais car je me demandais si au début c'était même pas mieux de réécrire le texte + tu vois + je veux dire écrire le texte à deux	<i>Nicolas qui observait le cahier lève la tête en direction de Carmen.</i>
Tdp 4	C	Ah ben oui + moi je pense qu'il faut pas hésiter + tu vois là faut aider + y'a pas le choix + il faut aider au maximum + c'est ce qui compte + c'est le texte + c'est ça qui compte + c'est vraiment de pouvoir écrire le texte	<i>Nicolas acquiesce de la tête. Il semble comprendre l'optique de Carmen, qu'il n'aurait pas adoptée de lui-même.</i>

On peut comprendre que Nicolas ne veuille pas faciliter la tâche à l'enfant, car comme je l'ai évoqué il ne s'agit pas ici de se contenter d'un effet Topaze qui ne le ferait pas progresser. C'est une position normale de bienveillance épistémique, et c'est pour cela que Nicolas hésite. L'intention du professeur n'est pas que l'élève ait "réussi" à produire un texte qu'il inscrirait à son *plan de travail*, sans avoir rien appris ce faisant – ce qui serait un simulacre de travail, et donc un effet Jourdain²⁷⁵. On peut donc voir ici tout l'intérêt des ingénieries de formation qui permettent de poser les questions dans l'action, puis comme nous le voyons ici en différé. Et cela, même pour Nicolas qui n'est pas un débutant dans cette pédagogie, s'avère très utile. Il comprend qu'il fallait dans un tel cas accélérer le « temps de l'enseignement », en ne dilatant pas les explications concernant les erreurs de Nathanaël,

²⁷⁵ La reconnaissance par le professeur d'un apprentissage de l'élève, là où il n'y en a pas eu.

contrairement à ce que l'on fait parfois dans l'illusion que l'on pourra présenter à l'élève « la forme de savoir attendue » (Marlot & Toullecc-Théry, 2014, p. 4). Ici, Carmen n'a pas choisi d'allonger le temps de travail de l'élève en lui simplifiant la tâche – ce qui aurait impliqué de raccourcir le texte, et de le guider pas à pas. De façon générale, le ralentissement du temps didactique peut être attribué à des phénomènes relevant de normes professionnelles :


« le phénomène de segmentation des savoirs, celui du défilement des objets de savoir, celui du caractère directif de l'enseignement, celui de l'algorithmisation et celui de l'économie de l'exposé des savoirs » (*ibid.*, p. 5).



On peut conjecturer que la surprise de Nicolas procède d'une norme professionnelle, c'est-à-dire d'une manière de faire, « expression de certains principes qui font valeur » (*ibid.*, p. 6), notamment en vue de venir en aide à l'élève dans son activité de rédaction.




Dans un troisième et dernier moment constitutif de cet épisode, c'est Nicolas qui prend la suite du travail commencé par Carmen. Après avoir félicité le garçon pour l'écriture de son texte, Nicolas lui propose de le relire.


Ils s'installent alors côte à côte à la table de travail. La relecture menée conjointement entre le professeur et l'enfant dure environ 11 minutes. La transcription ci-dessous propose un extrait de cette séquence, sa durée est de 4 mn environ.

“P“ pour professeur ;
 “N“ pour Nathanaël ;
 “El“ pour élève ;
 “Tdp“ pour “tour de parole“

Tdp 1	N	Il y a + longtemps alors que j'étais en train de dormir + un moment je me réveille et je vois mon père à côté	<i>Nicolas suit avec la pointe d'un crayon la progression de la lecture.</i>	
Tdp 2	P	Essaie de suivre du doigt en même temps que tu lis + c'est intéressant que tu suives		
Tdp 3	N	A côté de Jérôme + non de Océane et de Jérôme mon père qui	<i>Reprenant et suivant avec son doigt.</i>	
Tdp 4	P	Là tu avais rajouté quelque chose parce qu'on ne comprenait pas qui c'était + ça là	<i>L'interrompant puis pointant son crayon sur le cahier.</i>	

Tdp 5	N	Ah ça euh euh + les élè + ves les élèves de yoga	<i>Ânonnant.</i>	
Tdp 6	P	Les élèves de yoga + non regarde + c'est bien mais finis ta phrase	<i>Se rapprochant du cahier comme pour mieux voir.</i>	
Tdp 7	N	De yoga de + de + de mon père		
Tdp 8	P	Voilà là on comprend qui c'est + tu vois + avant que tu le dises moi je ne savais pas qui étaient Océane et Jérôme + donc il fallait que tu le précises tu vois + pour que nous on puisse comprendre ton texte + là c'est important pour que quand tu vas le lire on puisse vraiment comprendre ce que le texte veut dire		
Tdp 9	N	ok		
Tdp 10	P	Allez très bien + on continue		
Tdp 11	N	Mon père était dans un état grave + on a donc appelé les urgences et + et ils nous ont expliqué que que	<i>Nicolas acquiesce par un mouvement de tête.</i>	
Tdp 12	P	Alors lis la suite en même temps		
Tdp 13	N	Qu'il ma ++	<i>Hésitant.</i>	
Tdp 14	P	Qu'il + suis bien mot à mot + que ton doigt suive chaque mot	<i>Nicolas pointe de son crayon le mot du cahier à déchiffrer.</i>	
Tdp 15	N	Qui + qu'il avait une ma +++		
Tdp 16	P	Mal ++ tu dis "je ne me rappelle plus" + tu as raison parce que le texte tu y as réfléchi avant de l'écrire et de le lire + mais essaie de retrouver les mots + c'est pas seulement se rappeler + c'est que tu arrives	<i>Il encourage Nathanaël.</i>	

		toi à le lire vraiment et à retrouver le mot quand tu le lis		
Tdp 17	N	Mal +		
Tdp 18	P	Mal + oui très bien + et là c'est quoi cette lettre donc en fait c'est un son si tu veux + c'est surtout un son	<i>Montrant la lettre avec son crayon.</i>	
Tdp 19	N	Euh euh + F	<i>Hésitant.</i>	
Tdp 20	P	Non on dit pas F on dit		
Tdp 21	N	fff		
Tdp 22	P	fff très bien + ça s'écrit avec la lettre F tu as raison mais ça se dit fff donc		
Tdp 23	N	Malform + malfor + malforma	<i>Reprenant dans le texte.</i>	
Tdp 24	P	malforma	<i>Répétant.</i>	
Tdp 25	N	malformato		
Tdp 26	él	malformation		
Tdp 27	P	Malformation + ça veut dire quoi malformation	<i>Regardant Nathanaël.</i>	
Tdp 28	N	Ben + dès qu'il est né en fait il a eu un petit problème au cœur + on va dire qu'il a eu une sorte + qu'il était pas bien fait en fait		
Tdp 29	P	D'accord c'était pas bien fait		
Tdp 30	él	Il était un peu handicapé c'est ça		
Tdp 31	N	Non pas vraiment + c'était plutôt à l'intérieur	<i>Énergique</i>	
Tdp 32	P	oui		
Tdp 33	N	Mais en fait à chaque fois qu'il grandissait son cœur grandissait tandis que le	<i>Écoutant attentivement.</i>	

		cœur normalement il reste comme il est + en fait il reste toujours normal mais lui son cœur a grandi grandi grandi + et quand il a eu son âge son cœur a grandi grandi grandi et à un moment ça a lâché tu vois		
Tdp 34	P	D'accord je le comprends	<i>À voix basse.</i>	
Tdp 35	N	Ça a pffffff + mais avant avant de mourir il a voulu me revoir + alors il a tenu bon	<i>Il cherche un peu ses mots.</i>	
Tdp 36	P	Ah c'est bien que tu aies eu le temps de le voir + allez	<i>Ayant une marque d'affection pour Nathanaël.</i>	

Cet extrait nous montre une autre forme de tact, car ce n'est pas le même comportement que Carmen.

Comme je l'ai déjà évoqué dans la partie théorique sur *psychanalyse et éducation*, il est important pour l'enseignant de prendre conscience du transfert que fait l'enfant, mais aussi de son contre-transfert en tant qu'enseignant. Ici Nicolas prend conscience du fait que l'enfant le prend pour un substitut possible de "son père". C'est ce qu'il a signalé au cours des échanges qui ont suivi. Mais il n'entretient pas cette image, car cela est une forme de piège où l'enseignant ne doit pas tomber, d'autant que l'enseignant n'est pas analyste, et que sa mission est d'enseigner. Mais il faut être conscient de phénomènes qui se jouent de toute façon, c'est ce qu'explique Mauco :

« Or, en pédagogie scolaire comme dans toute éducation, l'identification est capitale. Ici l'école rappelle la famille. L'école utilise d'ailleurs à travers le transfert affectif sur le maître les premières identifications parentales ... (le maître) à la fois comme modèle qui le dépasse et comme modèle accessible au travail. Dès lors l'identification exprime le *désir de grandir* et permet de combler le sentiment d'infériorité et les frustrations du statut infantile. (...) *Réussir veut dire symboliquement devenir le maître*, tout comme dans l'Œdipe l'enfant devait se procurer le père modèle à la fois supérieur et ressemblant. Le narcissisme vital de l'enfant s'en trouve fortifié en même temps que son identification au porteur du phallus et du savoir » (Mauco, 1967, pp. 197-198).

C'est ce qui a été évoqué lorsque l'on parle du *milieu-soi* qui ici est régénéré par l'expérience. Nicolas n'est pas dans la retenue comme Carmen,

il n'est pas dans la réticence mais plutôt dans l'expression. C'est pour cela qu'il a un geste affectueux et de soutien.

Concernant son travail, on peut observer qu'il aide beaucoup l'enfant. Car on peut inférer qu'il a compris de Carmen qu'il devait s'adapter au niveau faible de cet élève. Il fait la lecture comme on la pratique en fin de CP. Mais cela est bénéfique pour l'enfant. Le comportement de Nicolas dépend ici en grande partie de qui il est :

« La relation maître-élève va dépendre en grande partie de ce qu'est le maître inconsciemment. De son degré de maturité affective, de ses réactions au comportement inconscient de l'enfant, va résulter la nature de leur dialogue » (*ibid.*, p. 165).

Cet exemple donne à voir deux types de tacts, plus en retenue avec Carmen et plus expressif chez Nicolas. Mais tous les deux font preuve de l'écoute nécessaire au tact, l'écoute du pédagogue pris dans des situations difficiles. C'est ce que nous apprend Cifali :

« Cela lui revient, lorsqu'il semble dans l'incompréhension, de laisser opérer ce travail d'inconscient à inconscient qui lui permettra un jour ou l'autre de dire le mot ou le geste adapté qu'un enfant pourra reprendre » (Cifali, 1994, p. 186).

Et c'est aussi ce que pense Mauco, lorsqu'il parle des professeurs :

« la formation de l'éducateur, et plus encore celle du rééducateur, devrait aller dans le même sens que celle du psychanalyste. Ce dernier est tenu à une connaissance et à une maîtrise aussi complète que possible de ses pulsions et ses affects. Pour y parvenir, il a dû, par une longue et minutieuse formation, déchiffrer les fantasmes et symboles par où s'exprimer inconsciemment ses désirs et ceux d'autrui. Sans aller jusque-là, les éducateurs doivent tendre à la même conquête d'eux-mêmes, de façon à offrir à l'enfant un partenaire aussi authentique que possible. Sinon habités par ses propres désirs immaîtrisés, le maître répondra aux fantasmes de l'enfant et à leurs exigences captatives ou agressives. La relation dès lors est perturbée et risque de se développer sur le plan inconscient dans un dialogue où les échanges affectifs s'exaspèrent » (Mauco, 1967, pp. 202-203).

Ces deux épisodes, par des professeurs différents, montrent une unité dans la pédagogie correcte de Freinet : c'est le fait de considérer l'enfant. Car leur attitude est bienfaisante pour Nathanaël qui se sent accueilli, accepté, et comprend la possibilité d'exprimer ses problèmes. Ici, nous observons un cas concret d'hospitalité, d'écoute, de lien et de tact à l'École Freinet.

On peut facilement imaginer des contrefactuels à une telle situation, comme par exemple pour le professeur se montrer intrusif, poser des questions embarrassantes ou au contraire être distant et ne pas manifester d'attention. Il y a dans cette pédagogie une possibilité à l'expression qui est

libre. C'est le fait de dire ce que l'on veut et d'avoir un interlocuteur. La bienveillance s'exprime ici par le tact ajusté de Carmen et de Nicolas.


Transition entre les épisodes 1 et 2





Je propose, dans la continuité du premier extrait, un épisode mettant en scène le même enfant, Nathanaël. La scène met en jeu son professeur Nicolas ainsi que Carmen intervenant dans la classe dans le cadre de la formation de la jeune équipe. Cet extrait ne constitue pas en lui-même ce que j'ai appelé "un cas d'étude". Il est présenté ici comme une suite pourrait-on dire de l'épisode précédent. Suite qui marque cependant une discontinuité, celle de la temporalité : lorsque Nathanaël écrit son texte, nous sommes en début d'année scolaire, le 3 septembre 2015, et c'est là le premier texte que le garçon signe. L'intensité de ce premier moment fait place à ce second temps, celui proposé dans la transcription qui suit, et qui montre l'évolution des rapports entre l'enfant et son professeur. La scène se déroule en avril 2016 et donne à voir un moment interstitiel du temps de classe, un temps d'échange entre Nicolas et Nathanaël.




La scène se déroule durant l'après-midi lors d'un temps de travail individualisé. L'enfant est occupé sur son *plan de travail* lorsqu'il entre en discussion avec le professeur de la classe. Carmen est présente dans la classe. C'est une journée de formation à l'École Freinet, et les deux enseignantes de l'ancienne équipe (Carmen et Brigitte) circulent dans les classes et travaillent avec la jeune et nouvelle équipe.


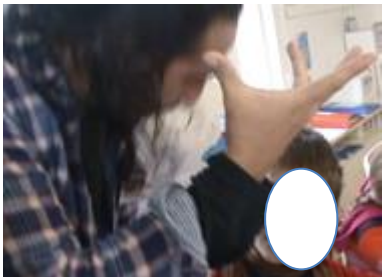


L'épisode dont je présente la transcription dure 3 minutes. On distingue dans le texte ci-dessous

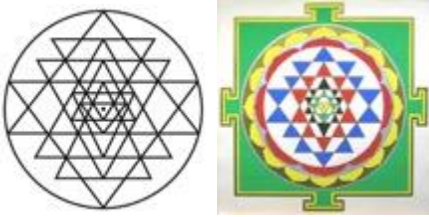
- “P“ pour Professeur,
- “N“ pour Nathanaël
- “C“ pour “Carmen“.
- “Tdp“ pour “tour de parole“

Tdp 1	P	Nathanaël a un magnifique collier Carmen	<i>Le professeur s'adresse à voix basse à Carmen.</i>	
Tdp 2	C	Ah bon ?		
Tdp 3	P	regarde	<i>Nathanaël montre son collier à Carmen.</i>	
Tdp 4	N	Il y en a au moins + les plus connus ils sont 960	<i>Nicolas et Carmen observent le collier.</i>	
Tdp 5	P	Alors tu peux dire à Carmen ce que c'est + moi j'ai fait les recherches pour savoir ce que c'était tu	<i>Nicolas debout derrière Nathanaël posant ses mains sur ses épaules.</i>	

		comprends car j'étais très intrigué + C'est un collier tantrique + c'est un collier indien et ça s'appelle comment tu te rappelles ?		
Tdp 6	N	Ça s'appelle un ++ ch + ch (hésitant)	<i>Nathanaël se tournant vers Nicolas.</i>	
Tdp 7	P	Oui c'est un nom un peu barbare (en souriant)		
Tdp 8	N	J'm'en rappelle plus		
Tdp 9	P	Oh c'est nous les barbares on ne sait pas parler cette langue « Sri Yantra »		
Tdp 10	N	« Sri Yantra »	<i>Répétant.</i>	
Tdp 11	P	Et c'est une sorte de collier de méditation		
Tdp 12	N	Tu peux méditer comme ça + et ça facilite la concentration et la méditation ça peut faire la méditation euh assez + assez énorme		
Tdp 13	P	Et cette forme tu vois + ce qui serait intéressant ce serait de la redessiner tu vois	<i>Nicolas se penche sur le collier et l'observe. Carmen s'est assise face à Nicolas et Nathanaël. Elle écoute attentivement.</i>	
Tdp 14	N	Mais pour la dessiner...		
Tdp 15	P	On aimerait bien la refaire on dirait comme un mandala tu vois		
Tdp 16	N	Mais pour la dessiner le plus dur c'est qu'il faut la voir les yeux fermés pour la dessiner	<i>Fermant les yeux puis regardant Nicolas.</i>	
Tdp 17	P	C'est une révélation +	<i>Répondant à Nathanaël avec humour.</i>	

		C'est intéressant		
Tdp 18	C	Et qui est-ce qui te l'a donné ?		
Tdp 19	N	Je l'ai acheté	<i>Carmen hochant la tête.</i>	
Tdp 20	P	Avec		
Tdp 21	N	Avec mon argent	<i>Souriant.</i>	
Tdp 22	P	Oh oui ta tirelire	<i>Nicolas riant franchement.</i>	
Tdp 23	N	Mais + mais pour celui qui a inventé cette forme lui-même ah j'te dis pas il a de l'imagination	<i>L'air époustoufflé.</i>	
Tdp 24	P	Justement c'est un défi tu vois moi je trouve d'essayer de refaire cette forme là	<i>Saisissant le collier.</i>	
Tdp 25	N	C'est un vrai défi là		
Tdp 26	P	Oh oui c'est un vrai défi		
Tdp 27	C	Tu sais que sur internet on peut faire + tu fais une photo de ça tu la mets sur internet et tu cliques sur "recherche par image" et t'as toutes les infos + j'ai essayé de le faire chez moi		
Tdp 28	N	Ah c'est génial de pouvoir faire ça		
Tdp 29	C	oui		
Tdp 30	P	Parce que je ne te raconte pas ce qu'il a fallu que je fasse pour retrouver la forme moi + j'ai mis "collier rond avec des triangles" + "collier indien" et à un moment		

		donné j'ai fait une recherche par image + et j'ai vu un motif qui ressemblait à ça + et j'ai retrouvé tout ce que tu m'avais dit car tu avais déjà fait la recherche toi (à Nathanaël)		
Tdp 31	N	T'as + t'as tout retrouvé		
Tdp 32	P	Et c'est vraiment un collier une forme qui ne peut que se révéler + on va essayer + on va quand même voir si on a la révélation	<i>Nicolas parlant de plus en plus bas à l'adresse de Nathanaël.</i>	
Tdp 33	N	Ouais +	<i>Nathanaël sourit et regarde Nicolas en acquiesçant. Il lui prend la main.</i>	
Tdp 34	P	Je trouve que ce serait intéressant tous ces triangles quand même		
Tdp 35	N	Et tu as tout retrouvé que vers le haut c'était Shiva + vers le milieu...		
Tdp 36	P	Oui c'est sur les énergies du ciel et de la terre + y'a toute une symbolique très intéressante	<i>Nicolas faisant un geste de la main.</i>	
Tdp 37	N	T'as vu qu'il parlait de trois dieux		
Tdp 38	P	Si tu pouvais refaire la recherche ça me rafraichirait la mémoire + j'me rappelle pas de tout moi	<i>Regardant Carmen avec un sourire.</i>	
Tdp 39	C	Et après tu termines par une séance de méditation	<i>Se levant en souriant.</i>	

	<p>Le <i>Sri-Yantra</i> ou <i>Sri-Chakra</i> est un support graphique visuel de méditation (<i>Yantra</i>) issu de la tradition hindoue. Il est constitué de neuf triangles enchevêtrés autour d'un point central, le <i>bindu</i>. Les 4 triangles pointant vers le haut représentent l'énergie du Dieu Shiva. Les 5 triangles, pointes en bas, symbolisent la déesse Shakti, signifiant « pouvoir » et « force ». Ce Yantra symbolise entre autres le concept de <i>non-dualité</i>.</p> <p>Mobilisé lors de pratiques méditatives, les yantras activent à la fois des parties conscientes du psychisme par les contenus qu'ils véhiculent tout en sollicitant des structures psychiques inconscientes.</p>
---	---

Un premier point de l'analyse est de montrer l'intérêt du professeur pour l'enfant et pour sa vie. C'est ce que nous dit Mauco, dans l'importance que cela revêt :

« Maîtrise et oblativité permettant à l'éducateur une relation où l'enfant n'est plus objet de désir ou de rejet par l'adulte resté égocentrique, mais objet d'un intérêt altruiste. C'est cette objectivité qui donne à la fois sécurité et égalité d'humeur à la relation affective » (Maucu, 1967, p. 175).

Car ce qui est important c'est de montrer que l'enfant existe, et c'est ici un exemple emblématique du fait d'exister et de présenter un intérêt.

Un second point de l'analyse est la complicité dans la relation. En effet, Nicolas sourit et l'enfant est content, c'est une atmosphère de "bonne humeur". Cela montre comment le lien s'est établi entre les deux. Et c'est très important pour la question de la bienveillance, la question du lien, qui se fait dans l'écoute mais aussi dans le tact qui peut être exprimé dans la retenue et la discrétion ou dans les marques d'affection, et qui représentent pour l'enfant un respect de sa personne. Le sujet n'est plus représenté sous le même signifiant : d'élève dans une classe ordinaire, il passe ici à celui d'enfant.

L'éducateur met ici en place une médiation éducative qui est celle de l'intérêt porté à l'objet collier. Car l'intérêt pour l'éducateur est de faire avancer le temps didactique ou *chronogénèse*. En s'intéressant sincèrement à lui, il lui demande par la même occasion de faire une recherche. Et les recherches sont un élément très important dans la pédagogie de Freinet pour apprendre, car on apprend par soi-même en faisant des recherches ou en allant voir des personnes ressources. Ici Carmen est prise à témoin, elle participe de

l'élan de sympathie que Nicolas a pour l'enfant. C'est aussi une personne ressource, qui donne des informations sur comment faire une recherche d'images sur *google* :

« Encore faut-il que sans rien savoir de ce que l'enfant a à dire, l'éducateur se fende de ce petit dispositif de médiation qui prend la manière d'un jeu et ouvre au théâtre de la parole » (Rouzel, 2002, p. 32).

Cet exemple montre les liens qui se sont construits entre l'éducateur et l'éduqué. Cela est essentiel car, comme le souligne Rouzel :

« La demande est donc une auberge espagnole dans laquelle on apporte un objet sur le manque duquel on suppose à l'autre – celui à qui l'on adresse la demande – un savoir. En fait le sujet supposé savoir n'est pas un bonhomme ni une bonne femme. Il s'agit d'une instance tierce, d'une fonction, voire d'une fiction. [...]L'éducateur, comme bien d'autres, incarne cette fonction, il ne l'est pas. Il soutient sa mise en acte » (*ibid.*, p. 33).

Et c'est dans cette demande que se construit le lien, une demande de l'enfant à laquelle le professeur ne répond pas véritablement. Comme l'explique Rouzel :

« l'objet de la demande n'est pas l'objet demandé. Faire don au sujet de l'objet de la demande en prenant appui sur l'objet demandé constitue l'essence de l'acte éducatif » (*ibid.*, p. 31).

Et donc ce qui prime ici c'est l'espace de la parole. Car comme y insiste Rouzel :

« La médiation éducative, ancrée sur des choses à faire ensemble, se profile avant tout comme un théâtre de paroles. Paroles au sens le plus large du terme, pas uniquement verbales » (Rouzel, 2002, p. 34).

Parole, sympathie, sincérité semblent ici être le moteur de ce que l'on peut appeler le lien entre éducateur et éduqué. Et cet épisode me semble emblématique du lien qui s'instaure entre Nathanaël et son maître, lien que l'on voit construit sur des mécanismes de transfert / contre-transfert importants et qui fonctionnent correctement, pour permettre une relation harmonieuse et surtout pertinente parce que fondée sur les apprentissages, qui sont le propre de l'école et une valeur essentielle que Freinet a défendu durant toute sa vie.

Conclusion

Ces deux exemples emblématiques donnent à voir des situations de tact, d'écoute et de lien qui sont des vertus professorales importantes au regard de la volonté d'éduquer avec bienveillance. Comme le précise Jung, il ne s'agit évidemment pas pour l'éducateur d'user de psychanalyse dans sa classe. Mais on voit ici l'intérêt de connaître de la psychanalyse. C'est ce que dit Filloux :

« Lorsque les pédagogues qui n'ont pas de formation psychanalytique entendent des discours sur l'application de la psychanalyse dans la matière qu'ils enseignent, ou lorsqu'ils lisent des livres à ce sujet, ils se représentent les choses de façon extrêmement schématique, mécanique et surtout beaucoup trop facile (...). Dieu merci, ils reconnaissent très vite leur échec mais ne veulent pas admettre qu'ils sont et restent seuls responsables de cette erreur : ils condamnent tout sans discrimination aucune et affirme que la psychanalyse est inadaptée à la pédagogie (...). Tous ces gens, accusant de tous les maux le « lien » qui guette les malheureux élèves du psychopédagogue, semblent tout ignorer du fait que les élèves des autres enseignants qui ont su s'isoler toute leur vie du moindre souffle de la psychanalyse, ou qui la combattent comme quelque chose de dangereux, succombent aussi au « lien » (Filloux, 2000, pp. 98-99).

Car si le pédagogue ne connaît pas la psychanalyse, cela ne l'empêche pas d'être aux prises avec des phénomènes comme le transfert. Ainsi, il est préférable pour ce que Cifali appelle « l'accrochage » que les professeurs puissent agir sur un arrière-plan de connaissance des dynamismes du psychisme. Il s'agit pour le professeur de travailler avec lui-même, avec ses angoisses, ses projections, ses affects car comme le mentionne Cifali, ceux-ci sont obligatoires dans la relation éducative et même nécessaires, pour que l'enfant investisse d'abord la personne par sa demande, et que le professeur y réponde par une orientation vers les savoirs. Voici ce que dit Mauco :

« C'est la maturité affective du maître qui permet à l'enfant ces mécanismes d'identification et d'investissement émotionnel, sans lesquels il ne peut y avoir d'intérêt ni d'activité scolaire, ni de communication sociale constructive. (...) Et plus profondément, cette image non contraignante du maître permet autonomie et créativité personnelle de l'élève. Elle lui facilite, lors de la puberté, le détachement définitif de la fixation à l'image paternelle à laquelle chacun doit renoncer pour mener son propre destin. Surtout si cette image du maître adulte apparaît dans une classe où des méthodes actives permettent une vie de groupe et une socialisation des relations qui font dépasser la relation duelle élève-maître. Ce qui suppose une profonde transformation de la pédagogie sur le plan relationnel. La participation de l'élève prend ici son véritable sens qui est reconnaissance de l'Autre dans la vie collective soumise à la loi sociale. Loi sociale qui symbolise le maître, mais qui le dépasse, en permettant à chacun l'accès à une parole vraie. » (Mauco, 1967, p. 200).

D'où l'intérêt que les professeurs se forment à la psychanalyse. Mais aussi qu'ils "sachent y faire", qu'ils puissent cultiver des vertus comme le tact, l'écoute, ou l'établissement du lien. En effet, il est possible de se former à de

telles vertus en prenant exemple sur des postures emblématiques comme celle qui sont proposées ici. Bien-sûr il ne s'agit de faire "exactement pareil", mais de pouvoir imiter en trouvant son style. Et pour Prairat, l'apprentissage par l'exemple a des mérites. Car il écrit : « l'exemple n'est donc pas seulement une perspective offerte, c'est aussi une motivation à agir » (Prairat, 2017, p. 107).

Ce qui semble essentiel c'est que le professeur doit donner envie à ses élèves de lui ressembler, comme un repère pour ses élèves et qu'il ne doit cesser de croire en leur capacité de réussir par eux-mêmes, lui seul étant toujours aux prises avec le doute, comme l'analyste fait confiance à l'analysant en sa capacité à réussir à se sortir de son mal-être. Ainsi, comme le remarque souvent Rufo, il est essentiel qu'on soit pour les enfants une « réserve d'espérance » :

« Cette égalité de sentiment semble être la qualité du bon maître, qui apparaît souvent comme un modèle à imiter, un exemple à suivre. Les élèves expriment fréquemment de trouver chez le maître, l'homme forte ou la femme ferme dont on souhaite être le disciple. Le maître est alors comme le miroir ou l'idéal de ce que l'on aimerait être » (Mauco, 1967, p. 179).

Enfin, il semble que la pédagogie imaginée par les Freinet soit à même d'offrir des pratiques qui ménagent et aménagent le psychisme enfantin, dans le respect de sa part d'enfance, avec une prédominance à la parole libre, au lien, à un accrochage positif, à la possibilité pour les enfants de soigner leurs maux. Ainsi, et c'est relativement connu que Freinet accueillait dans son école que l'on peut qualifier d'hospitalière des enfants abimés par la vie, malades, ou ayant des troubles.

2.2.2 Léo : « Je suis content »

Écrire un texte est une création dont le "produit" fini mais aussi les différentes étapes successives de production font l'objet à l'École Freinet de toute l'attention des professeurs et des élèves. Cet épisode donne à voir les premiers "moments" d'entrée des petits élèves de maternelle dans l'écriture. La bienveillance professorale est au cœur des pratiques permettant le passage dans le monde symbolique de l'écrit. Brigitte exprime ici certaines des expressions de la bienveillance professorale telle l'exigence, la patience, et une certaine forme d'écoute que je nomme l'observation. En outre, elle incarne auprès d'Élodie la part du maître dans son rôle d'ostension et dans sa part interventionniste au sein des pratiques.

Le *texte libre* pratiqué à l'École Freinet relève de ce qu'il est coutume d'appeler l'« écriture de soi ». Écrire un texte suppose, comme nous l'avons évoqué, d'accueillir la libre expression enfantine dans sa spontanéité en donnant la première place au sujet. Bishop s'appuie sur une définition de Gusdorf qualifiant l'« écriture de soi » en tant qu'« objet scolaire » :

« La définition qui semble le mieux convenir à cet objet scolaire qui commence à être cerné est celle de Georges Gusdorf qui reconnaît les écritures de soi dans : "...*tous les cas où le sujet humain se prend lui-même pour objet du texte qu'il écrit. La littérature du moi, en sa plus vaste ampleur, est l'écriture du "je", destinée à autrui ou réservée à la consommation personnelle. Encore faut-il que la première personne ainsi utilisée ne soit pas seulement une fiction grammaticale ou un procédé rhétorique*" » (Bishop, 2010, p. 234).

L'intérêt de cette définition, ajoute Bishop, réside dans le fait de pouvoir « intégrer tous les types d'écrits utilisant un "je" déictique et évoquant des éléments liés directement à l'auteur et/ou à sa vie » (*id.*). C'est ainsi que l'on peut observer dans les *textes libres* des plus jeunes enfants de l'École Freinet cette marque du "je", souvent présente en début de leur texte. L'intérêt d'écrire des *textes libres* ne se limite pas à une simple activité de "production d'écrit", et comme le souligne Bishop c'est un « véritable outil pédagogique » :

« En effet, ils [les textes libres] sont au cœur de toute la pédagogie coopérative, puisqu'en donnant la parole aux élèves, le maître découvre les thèmes qui les intéressent et à partir desquels il élaborera le programme de la classe. De plus, ces textes ont une valeur psychologique, car ils offrent l'occasion de « restaurer l'unité de l'enfant » selon l'expression de Freinet. En effet, refusant les pratiques scolaires traditionnelles qui séparent les différents univers, le scolaire et le privé, Freinet préconise la libre expression dans la classe. Grâce aux textes libres, la vie entre dans l'école et l'élève retrouve cette unité qui seule peut stimuler son désir d'apprendre et lui permettre de se développer harmonieusement » (Bishop, 2010, p. 238).

Meirieu rappelle qu'écrire un récit de soi permet à l'enfant de s'inscrire dans une temporalité. Le récit offre une possibilité d'organiser le temps écoulé d'une certaine façon, de relier entre eux des événements du passé, de mettre en lien certains faits sur lesquels l'enfant choisit délibérément de placer la focale. C'est alors au travers du récit que l'enfant élabore sa propre vie car

« le récit apprivoise le chaos. Il cherche une manière d'entrer dans la complexité de son monde intérieur comme du monde extérieur, mais sans s'y perdre. Il permet de parler des conflits dans lesquels nous sommes impliqués, mais en leur donnant la forme d'une histoire qui autorise un dénouement et ne condamne pas à la guerre à perpétuité. Le récit permet de dire ce qui nous habite et de nous relier ainsi aux autres,

à tous ceux que l'on rencontre dans les histoires racontées par les hommes » (Meirieu, 2007, pp. 30-31).

L'École Freinet offre aux enfants, par l'institution du *texte libre*, la possibilité, dès l'entrée en classe maternelle, de construire un *rapport* à l'écriture. L'écriture de texte y est fortement valorisée et investie. Car bien qu'existant des déterminants sociaux et culturels façonnant un premier rapport à l'écriture dans la famille, l'école joue très tôt un rôle décisif dans l'élaboration du rapport à l'écrit de l'élève :

« Les groupes sociaux et culturels dans lesquels il est inséré impriment en effet leur marque dans la manière dont il perçoit l'écriture, son apprentissage et ses usages et dans la valeur qu'il leur accorde » (Barré-De Miniac, 2015, p. 67).

Nous étudions dans ce cas précis, par le biais d'une micro-analyse, un moment spécifique du processus d'écriture du *texte libre*. Il s'agit d'un épisode concernant l'écriture des lettres, car

« si la reconnaissance des lettres et l'association de celles-ci avec leurs noms et leurs sons demandent du temps et requièrent un apprentissage, la situation de la production des lettres est encore plus délicate. Celle-ci nécessite un développement complexe concernant trois dimensions : la motricité, et notamment les mouvements fins des doigts et de la main, la perception et la cognition » (Fayol, 2013, p. 50).

La scène se déroule le matin, au moment de l'accueil dans la classe des "petits". Brigitte s'assied à une table où les enfants dessinent ou écrivent dans leur cahier de texte. Elle prend un moment pour s'entretenir avec un petit installé à sa droite (l'enfant vient d'entrer en classe maternelle, il est en petite section). Elle questionne le petit garçon sur son dessin. Puis Brigitte se retourne vers Léo, assis en face d'elle. Léo est en grande section de maternelle. Il commence à écrire un nouveau texte sur son cahier...





Cette première transcription permet de suivre les échanges entre Brigitte et Léo au sujet de l'écriture de son texte. La durée de cet épisode est d'environ 5 mn.




"P1" pour Brigitte (qui joue ici le rôle de professeure)

"P2" pour Élodie

"L" pour Léo

"TdP" pour "tour de parole"

Tdp 1	P1	Ouh là mais c'est qu'il écrit tout seul lui + je + suis + je suis + je suis Léo + non c'est pas ça + je suis + c'est ça + qu'est-ce que c'est ce mot là	<i>Brigitte prend un air impressionné et lit ce que l'enfant est en train d'écrire. Puis elle invente une suite aux premiers mots écrit en regardant Léo avec un grand sourire.</i>	
Tdp 2	L	Je suis content je vais faire une surprise à Léon	<i>Léo lit le début du texte qu'il a écrit sur la page précédente "je suis content" et annonce de lui-même la suite du texte.</i>	
Tdp 3	P1	Ah tu vas faire une surprise		
Tdp 4	L	Je suis con + tent	<i>Brigitte acquiesce.</i>	
Tdp 5	P1	Je suis content alors	<i>Elle répète après lui.</i>	
<p><i>À ce moment-là l'échange s'interrompt. Léo est occupé à recopier le mot "content" qu'il a écrit sur la page précédente de son cahier. Brigitte, quant à elle, regarde les affichages muraux où se trouvent les textes de référence déjà travaillés par la classe. On peut inférer ici qu'elle cherche si se trouve parmi ces textes le mot "content" que Léo est en train d'écrire, soit pour lui éviter de tourner les pages de son cahier et lui permettre une recopie plus facile en regardant le texte affiché, soit parce que le mot qu'il a écrit précédemment ne constitue pas une référence suffisamment fiable lui permettant une recopie correcte.</i></p>				
Tdp 6	P1	Où est-ce qu'il est écrit content + parce que je l'ai vu là-bas + il est là-bas il est là-bas ce mot ++ mais tu sais s'il le prend là-bas il va le voir mieux écrit + parce que là il reproduit quelque chose qui ne va pas + je l'ai vu là-bas dans les textes	<i>Brigitte cherche le mot content sur les affichages et s'adresse à un enfant qui s'est approché d'elle puis elle se tourne et s'adresse à l'ATSEM. Enfin Brigitte va montrer la référence qu'elle a précédemment repérée. Là, elle engage une discussion avec Élodie.</i>	 
Tdp 7	P1	C'est bien que tu aies mis les autres là-bas	<i>Brigitte parlant des textes de référence affichés dans</i>	

			<i>la salle de classe.</i>	
Tdp 8	P2	Mais j'ai vu + il reproduit le "je suis content" qu'il n'a pas très bien écrit + oui oui j'ai compris		
Tdp 9	P1	Voilà c'est pour ça + mais après je vois sa façon de faire ses "suis" + là il fait pic pic pic comme ça + donc ça devient une technique comme ça pour lui + donc je pense que maintenant regarde + faut lui montrer comment bien écrire tu sais + je pense qu'il est prêt puisqu'il sait bien retrouver ses mots + on ne doit pas le laisser comme ça on doit lui dire + tu dois lui dire maintenant + regarde écris-le bien tu sais + va lui refaire le modèle dans un coin + ou sur une feuille à part si il ne veut pas sur son cahier + pour qu'il écrive bien + parce que après il s'habitue comme ça	<i>Brigitte fait un geste de la main pour montrer à Élodie la façon dont l'enfant écrit, sans "tourner" ses lettres.</i>	
Tdp 10	P2	Tu vois là ça tourne + est-ce que ça tourne	<i>Élodie s'installe à côté de Léo. Elle s'adresse à lui tout en écrivant le modèle.</i>	
Tdp 11	P1	Réécris-le + fais un peu comme là + parce que là tu as fait des pics sans tourner + vas-y + doucement hein + la queue + je tourne + voilà + non t'as oublié un pic t'as oublié un pic ++ non il est pas là regarde	<i>À Léo, comparant son écriture au modèle. L'enfant se met à écrire en dessous du modèle d'Élodie et suit les indications de Brigitte qui observe et contrôle.</i>	

L'observation de Brigitte

Cette première transcription permet d'illustrer les prémisses de l'apprentissage de l'écriture au travers de pratiques d'écriture spécifiques de cette école. En effet, et comme nous l'avons évoqué, la *méthode naturelle d'écriture* se fonde dans le rapport qui s'établit entre l'enfant et les premières traces écrites qu'il réalise. Ainsi, ce qui est premier bien avant le dessin ou même l'écriture, c'est la trace, la ligne, le point, ou le "cercle" que l'enfant

réalise dès son plus jeune âge. Au départ aléatoire, l'heureux hasard "griffonné" relève de ce que Freinet appelait *l'expérience tâtonnée*. Mais s'affinant, elle devient le fruit d'une volonté orientée, et le dessin prend sens, celui notamment que l'enfant-sujet donne à sa réalisation dans ses tâtonnements. C'est dans l'après-coup et grâce au récit oral émis sur son tracé que le dessin va vivre, être habité par le monde imaginaire de l'enfant projeté sur le papier.

« L'explication *a posteriori* cadre parfaitement avec la loi du tâtonnement qui guide l'évolution du graphisme infantin. Ce n'est nullement la pensée qui dirige et qui règle l'acte de création. C'est de la création que naissent à l'origine l'explication, la comparaison et la pensée » (Freinet, 1968, p. 62).

Le désir naturel de l'enfant de se perfectionner le conduit, nous dit Freinet, à s'intéresser progressivement à l'écriture, aux lettres, notamment celles qui constituent son prénom. L'écriture va apparaître dans les dessins des enfants, et la plupart du temps, elle sera comme "mélangée" à celui-ci pour ne s'en extraire que petit à petit, comme le prouve Emilia Ferreiro :

« Au début de la différenciation entre dessin et écriture (début qui peut ne pas être nécessairement marqué par une nette distinction entre les graphies, mais par l'intention de celui qui les produit), les graphies se distribuent librement dans l'espace disponible. Il n'y a pas encore de linéarité ni d'attention à la variété des caractères ou à la quantité des caractères. Une fois que l'enfant s'est mis à écrire, c'est l'espace disponible qui lui crée des limites. Le progrès consiste, d'une part à organiser les graphies sur une ligne ; d'autre part, à introduire une certaine variété dans les graphies ordonnées (même si cela se limite à l'alternance de rond et de bâtons, de ronds et de croix, etc.) Jusqu'à ce que, à un moment donné, on assiste à une nette réduction de la quantité de graphies, si nette que, pour certains sujets, écrire quelque chose qui aille bien avec le dessin, une image ou un objet revient à mettre une graphie (une et seulement une) à chacun » (Ferreiro, 2000, p. 71).

À l'École Freinet, ce phénomène anthropologique de l'écriture est inhérent à la pratique du *texte libre*. C'est pour cela que, dès son entrée à l'école, l'enfant dispose d'un cahier de texte où il va pouvoir exercer sa puissance d'agir et accéder à l'univers du symbole par le processus du *tâtonnement expérimental*²⁷⁶ :

« Il y a une gradation dans la méthode naturelle. Mais c'est une gradation à la mesure des besoins de l'enfant, d'une part, de ses possibilités physiologiques et techniques, d'autre part » (Freinet, 1968, p. 36).

²⁷⁶ Je reviens sur ce concept dans l'étude de cas n°4 « j'écris tous les nécessaire ».

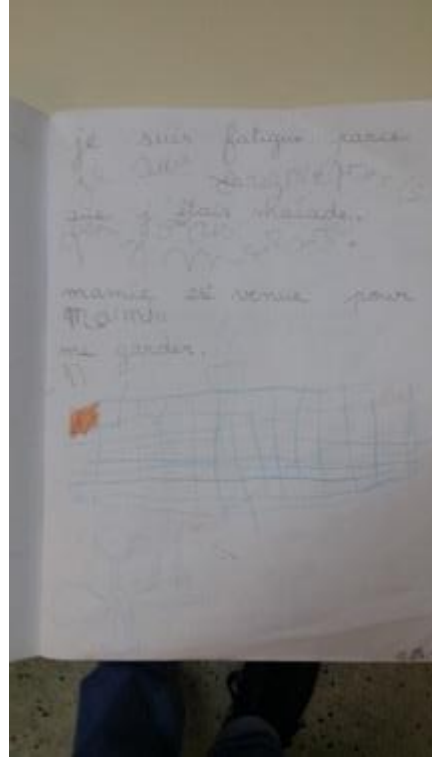
Je présente dans les tableaux ci-dessous des photographies tirées de cahiers de texte d'enfants en classe maternelle. Des plus petits aux plus grands, on peut observer la *psychogénèse* du dessin à l'écriture illustrée depuis les premières *expériences tâtonnées* jusqu'à l'écriture des textes à l'aide d'un modèle.



Cahier de textes d'enfants de petites sections



Cahier de textes d'enfants de moyennes sections



Cahier de textes d'enfants de grandes sections

Ces quelques exemples montrent notamment l'intérêt pour le maître d'écrire sous la dictée de l'enfant, en particulier en début d'apprentissage car

« certes, l'enfant de 4 ans ne peut rédiger par lui-même. Toutefois, il peut être incité à produire des monologues plus ou moins longs et à les dicter à un adulte ou à un autre enfant plus âgé. C'est un moyen de le familiariser avec les formes et les fonctions de l'écrit dont les effets mériteraient de donner lieu à des recherches » (Fayol, 2013, p. 53).

Dans cette première transcription, nous percevons à travers les paroles de Brigitte l'importance donnée à l'écriture, et ce dès l'entrée en maternelle. Lors de l'accueil du matin, les enfants ont leur cahier de texte à disposition. Ils sont vivement encouragés par la professeure, mais également par l'ATSEM Marie-Paule, à écrire leur texte ou pour les plus petits à dessiner, et à "raconter" leur dessin. Nous observons également la disponibilité de la professeure, Brigitte, et son attention constante. Ainsi, elle se place avec les enfants, assise parmi eux et montre un intérêt sincère pour les travaux qu'ils ont engagés : avec le petit garçon à sa droite elle entame une longue discussion au sujet du dessin qu'il vient de réaliser, puis elle se tourne vers Léo pour lui manifester sa curiosité concernant ce qu'il est en train d'écrire. Ainsi, on observe dès le premier échange sa position d'ouverture, son expression du visage, et son sourire qui semblent être des signes d'encouragements manifestés à l'égard de Léo. Son intérêt s'exprime également lorsqu'elle tente de deviner la fin de la phrase commencée par Léo. Cela signe ce que Go (2007) a appelé "un régime de bonne humeur" où maître et enfant sont complices dans une relation autorisant certaines facéties²⁷⁷. La *part du maître* incarnée ici par Brigitte est, comme y insiste Élise Freinet, fondamentale pour inciter l'enfant à écrire, à grandir et à s'exprimer.

Cette première transcription donne également à voir le travail conjoint élaboré entre Brigitte, la formatrice, et Élodie, la professeure novice. Ce qui caractérise la pratique de Brigitte dans cet épisode est la perspicacité dont elle fait preuve pour mettre au jour certains obstacles aux apprentissages de l'enfant. D'abord, elle observe qu'il manque des textes de référence dans les affichages de la classe, ces textes servant de support à l'écriture et à la lecture.

²⁷⁷ On notera ici que Brigitte ne connaît pas les élèves des classes. Il s'agit donc pour elle d'entrer d'abord en relation avec eux, avec un certain amusement, comme on peut l'observer ici lorsqu'elle engage la conversation avec Léo. Cette inclination de Brigitte à user d'une forme de gaieté ou d'humour se retrouve également dans le cas n°2 « J'veux faire la vaisselle ».

Elle en déduit alors que l'enfant n'a pas de référence correcte du syntagme qu'il tente d'écrire « je suis content » et elle observe que Léo se réfère à ses anciens textes, ce qui est une bonne stratégie en soi pour écrire de façon autonome, mais qui au demeurant ne lui permet pas de bénéficier d'une référence correcte à recopier, du point de vue de la graphie.

Les tours de parole 6 à 12 montrent la brève discussion qui s'opère entre Brigitte et Élodie, ainsi que l'action d'Élodie sous le contrôle de Brigitte. Ce type de co-action permet des échanges entre formatrice et formée *en situation*, au sein même de la classe et avec les élèves, au moment où les problèmes d'ordre didactique se manifestent. Ainsi, il est possible pour Élodie de procéder aux réajustements nécessaires, et sur le vif du terrain, en vue d'accéder progressivement à une *pratique correcte* de cette pédagogie spécifique.

De plus, ce type de formation donne l'occasion à Brigitte de pouvoir établir une observation fine du fonctionnement de la classe, et des pratiques de la professeure débutante, en vue de proposer à Élodie des conseils précis et adaptés. On observe par les échanges entre Brigitte et Élodie que cette dernière n'avait pas perçu suffisamment les difficultés d'écriture de Léo, et qu'elle n'avait pas su mettre en œuvre les moyens suffisants pour y remédier. Mais aussi, Brigitte fait apparaître la nécessité d'une valeur dans le travail, celle de l'exigence.

Du point de vue de la formation il est nécessaire, comme le rappelle Barré-De Miniac, de former les professeurs novices à *observer* l'enfant. L'enseignant doit être en mesure de repérer le "déjà-là", et dans ce cas précis, le "déjà-là" concerne la conscience de la rigueur nécessaire dans la calligraphie. Cette pratique du professeur doit pouvoir s'appliquer aux différents échelons de la scolarité et, dans cette pédagogie, au niveau de l'individu. Ainsi

« dans la perspective d'une formation à une didactique centrée sur l'élève, il est nécessaire de former les enseignants à l'observation de la classe du point de vue de l'élève. Il s'agit donc d'introduire dans l'observation un nouveau filtre : le filtre élève, regarder le déroulement de la classe à travers le filtre élève » (Barré-De Miniac, 2015, p. 156).

D'où l'importance, comme l'indique cette auteure, de pouvoir en tant qu'enseignant, se décentrer de sa propre pratique, afin de mieux appréhender


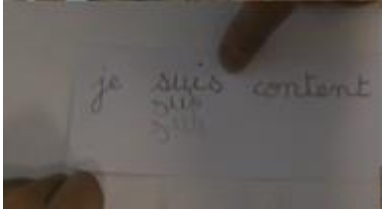
les “effets“ de sa pratique pédagogique sur chacun des élèves. L'un des points que soulève les échanges entre Brigitte et Élodie est la question des repères. Brigitte le précise à la jeune professeure lorsqu'elle dit au tour de parole 9 : « faut lui montrer comment bien écrire tu sais + je pense qu'il est prêt puisqu'il sait bien retrouver ses mots », la question de l'observation des élèves implique de savoir repérer où ils en sont de leurs apprentissages et donner le plus possible des éléments objectifs de cet état d'apprentissage.


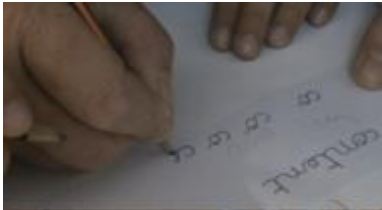
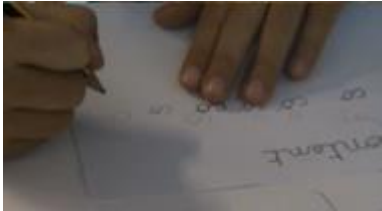
La seconde transcription donne à voir le travail conjoint mené par Brigitte et Léo en vue d'une écriture correcte de l'expression « je suis content ».



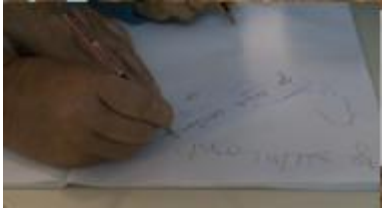
Fayol rappelle que l'on peut considérer que la production écrite s'élabore suivant trois niveaux :

« la préparation du contenu du message en fonction de la situation et du destinataire ; la mise en forme langagière (lexique, syntaxe, formes orthographiques, organisation rhétorique du texte) ; l'exécution motrice » (Fayol, 2013, p. 25).

C'est ce dernier niveau qu'illustre cette transcription qui se présente plutôt dans une forme de monologue (tour de parole 12) de la part de Brigitte. L'enfant pour sa part, observe, écoute et suit les indications que lui donne la professeure.

<p>Alors là t'as fait quoi + ça d'accord + suis suis avec ton crayon sur le tien + moi je suis sur le mien + on est pareil là + t'as fait ça deux pics là deux pics et après + y'en a encore un de pic + mais toi ah tu l'as mis en tout petit + +</p>	<p><i>Brigitte se rapproche. Elle prend un crayon et repasse avec la pointe sur le modèle du mot "suis" écrit par Élodie.</i></p> <p><i>Léo écrit de nouveau le mot "suis".</i></p>	
<p>Refais-le encore en dessous mais regarde le modèle + regarde-bien parce que tu sais trouver les mots + c'est très bien mais il faut écrire + tourner + voilà + descendre + remonte + non + oui tu peux faire le point tu redescends + voilà + voilà faut que tu fermes un peu les "s" + faut les fermer plus les "s" + voilà c'est bien c'est ça + content allez réécris content + tout à l'heure content c'était pas si mal mais</p>	<p><i>Brigitte est face à l'enfant et se penche pour se rapprocher de la table. Elle "ferme les s" sur le modèle écrit par Élodie.</i></p>	

<p>tu vois c'est parce que tu fais des traits + alors que ça descend doucement + t'as vu comment ça fait + tu veux essayer de le refaire là s'il te plaît + allez vas-y ça c'est pour content + vas-y doucement ++</p>	<p><i>Brigitte montre alternativement le mot content écrit par Léo et celui écrit par Élodie.</i></p> <p><i>Léo commence à écrire "co" de content sur la feuille ayant servi au modèle.</i></p>	
<p>Alors attends + regarde là + mais faut que je me mette dans le bon sens + alors regarde je vais l'écrire aussi + là tu commences ici + je vais l'accrocher après + tu as vu où j'ai commencé + parce que toi tu es descendu alors quand tu as fait la première lettre tu t'en vas là-bas et tu la tournes après + tu as vu + allez vas-y fais-ça juste ça ++ oui ça c'est un bout de content ça oui voilà + ça c'est très bien + maintenant tu vas + t'as vu + attention non lâche lâche lâche le crayon et reprends plus haut + non regarde regarde + je te remontre + je te remontre + je fais ça et après je vais l'attacher + t'as vu j'ai levé mon crayon + vas-y refais la première lettre + non tu la tournes à l'envers alors que là tu l'avais bien tournée + C'est pas mal mais regarde regarde + on le fait ensemble une fois + hop là je lâche et je vais l'attacher là + essaye tout seul + lâche + oui + tourne-le + et voilà + très bien + encore tu l'fais encore + bien c'est vraiment bien comme ça + voilà + c'est bien + tu peux écrire tout "content" + tu écris "content" en entier + commence bien hein + réfléchis quand tu commences + oui voilà + voilà + les deux ponts + la queue + je monte je monte je monte je monte je redescends + tu redescends tu tournes oui + t'aurais dû faire</p>	<p><i>L'enfant "tourne le o" dans le mauvais sens. Brigitte se déplace et se positionne au-dessus de Léo. Elle réécrit deux fois de suite la syllabe "co" montrant comment accrocher ensemble les lettres "c" et "o". Puis Léo écrit seul d'abord un "o" puis la syllabe entière "co".</i></p> <p><i>Léo se trompe à nouveau en essayant de lier le "o" au "c".</i></p> <p><i>Brigitte lui remontre.</i></p> <p><i>Léo se trompe une nouvelle fois.</i></p> <p><i>Brigitte prend cette fois la main de Léo dans la sienne et écrit "co".</i></p> <p><i>Léo écrit correctement "co" et Brigitte lui demande de le réécrire en l'encourageant.</i></p> <p><i>Brigitte reste derrière lui pour observer comment</i></p>	  

<p>le "e" un peu plus loin mais c'est bien + vas-y les deux ponts + la queue la queue faut pas la faire raide + faut la tourner un petit peu quand tu es là + tu redescends tout droit et tu tournes pour faire la canne à l'envers et voilà t'as vu ++</p>	<p><i>il écrit tout en lui donnant des indications.</i></p>	
<p>Est-ce que tu recommences + tu sais tu réécris ici maintenant tout bien + on va pas s'occuper de ça d'accord + alors je suis content tu l'écris vas-y + en regardant bien + en tournant bien tes lettres + vas-y ++</p>	<p><i>Ici Brigitte reprend la main de Léo dans la sienne.</i></p> <p><i>Brigitte propose maintenant à Léo d'écrire une nouvelle fois "je suis content" sur son cahier cette fois, en dessous de son tout premier essai.</i></p>	
<p>Alors ça comme ça "je" commence ici + "je" + fais ça + la boucle + et j'accroche la petite boucle voilà + et je tourne + et le point maintenant et zoum + allez "suis" attention + oui + vas-y + un pic deux pics un troisième pic ++ bravo c'est très bien + alors attention là tu te souviens que ici on lâche et on reprend + vas-y vas-y + très bien très bien très très bien vas-y continue + et je monte et je redescends sur la même canne + hop + super + très bien + bravo + c'est vraiment bien écrit + attention là tourne + descends dessus + voilà tourne mais souple + pas tout droit comme ça + tu tournes regarde + c'est parce qu'il recopie ce qu'il voit + comme ça la canne comme ça + tu vois ici alors on va reprendre celle-ci + oh excuse-moi j'ai gommé un pont + la queue + tu montes plus haut plus haut + oui t'aurais dû monter un tout petit peu plus haut là + tu vois + c'est bien + je suis content et après</p>	<p><i>Brigitte montre à Léo comment écrire "je". Elle commente un modèle du mot "je" qu'elle écrit et qu'il reproduit sur son cahier Elle l'encourage, et acquiesce voyant que Léo ferme correctement le "s".</i></p> <p><i>Lui remontrant en réécrivant le "t" de content et en repassant son tracé plusieurs fois.</i></p> <p><i>Elle gomme le "t" écrit par Léo.</i></p>	

Écriture de « je suis content »

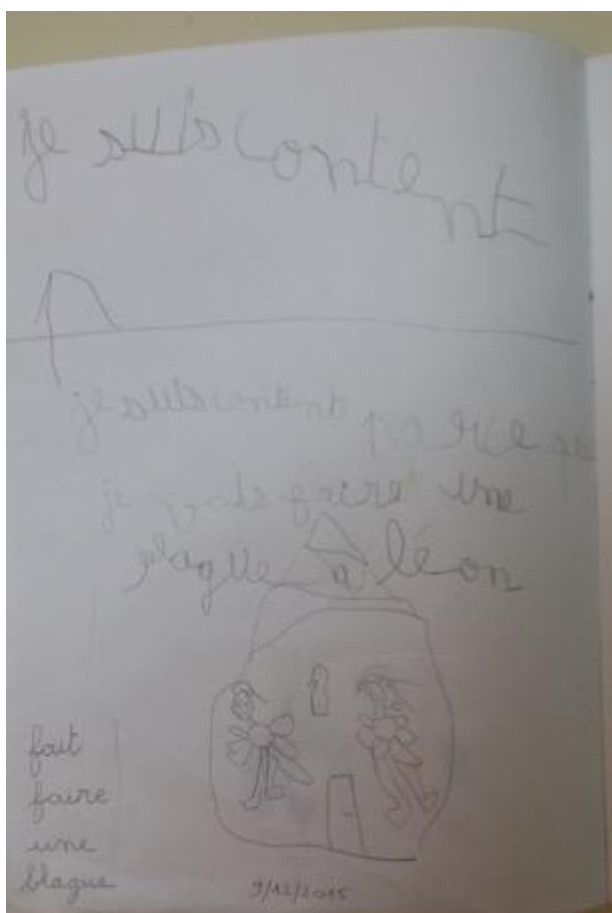
À la lecture de cette transcription, plusieurs points d'analyse peuvent être soulevés. Du point de vue de la proxémie, on observe que la position de Brigitte dans l'espace varie au cours de cet épisode. D'abord face à Léo, elle va finalement se positionner au-dessus de lui. On peut imaginer aisément que c'est pour avoir plus d'aisance dans sa propre écriture des modèles successifs qu'elle propose à l'enfant. Et aussi, on peut l'inférer, pour se rapprocher de lui, pour être davantage au contact du geste de l'enfant, pour finalement prendre la main de Léo dans la sienne et tracer ensemble. L'exercice de reproduction de lettres met en jeu la motricité fine, et donc une action corporelle située dans un espace dédié à l'activité. Il semble donc décisif de trouver la bonne position pour le maître dans le but de donner à voir à l'enfant un modèle écrit le plus parfaitement possible²⁷⁸, mais aussi pour lui signaler l'importance de bien s'installer en vue de la réalisation d'une activité, ici d'un geste, celui d'écrire. En outre, on peut observer que la position de Brigitte (placée au-dessus de Léo), semble alors la plus à même de permettre de corriger l'enfant, voire d'écrire avec lui comme c'est ponctuellement le cas dans cet extrait.

Cet extrait donne également à comprendre l'intérêt que l'enfant procède par imitation pour reproduire et intégrer le bon geste. Il s'agit pour la professeure de prendre le temps de la démonstration. On remarque ici que chacun des tracés constitutifs de la lettre à écrire est soigneusement décomposé. Après avoir observé les obstacles rencontrés par l'enfant, Brigitte lui propose de réajuster progressivement son geste et de se l'approprier en faisant et refaisant. Ainsi, cet épisode est caractéristique d'une dynamique spécifiquement ostensive de construction d'un savoir au sein des transactions didactiques. La forme présentée ici est un indicateur fort de ce que Sensevy appelle une position *topogénétique* haute. Relevant d'un discours explicite, le propos de Brigitte révèle sa densité. Ainsi,

« l'étude *in situ* des interactions didactiques, dès lors qu'on l'opère au prisme de la catégorie de topogénèse (Chevallard, 1991 ; Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000), incite à décrire la *force transactionnelle* de l'action didactique, c'est-à-dire à évaluer à quel point elles reposent organiquement sur une activité épistémique partagée entre le professeur et l'élève, en différenciant bien l'existence d'une action de l'élève, de sa densité épistémique » (Sensevy, 2011, p. 149).

²⁷⁸ Il est arrivé que Brigitte demande à la jeune professeure de mieux former ses lettres.

On observe l'efficacité de l'action didactique recherchée par Brigitte, et l'on peut remarquer que par son choix topogénétique (position aussi bien spatiale que symbolique), les progrès de Léo sont visibles. La durée de l'extrait est ici comme dilatée, car il s'agit de prendre le temps d'écrire chaque boucle, chaque trait ascendant ou descendant, de lever le crayon ou abaisser le poignet. Mais le *temps didactique* progresse. La fin de l'extrait montre la réussite de l'enfant, et l'illustration de son cahier fait état d'une progression visible, et sans doute de l'intériorisation d'une attente professorale, où l'écriture saccadée et anguleuse de son premier essai, fait place à une écriture plus déliée et régulière. Ce résultat est notamment obtenu par un aménagement et un réagencement constant de ce que Sensevy nomme le *milieu*. Le petit papier où est écrit le modèle fait office de brouillon. Il est en ce sens à la fois un objet *matériel* et *symbolique* du milieu, référence à la norme du savoir dans le domaine de la graphie.



Cahier de texte présentant le premier essai et la réécriture du début du texte "je suis content"

Un dernier aspect que donne à voir cet extrait relève de ce qu'il est commun d'appeler la patience. Si la patience est un exercice à appliquer pour tout un chacun dans la quotidienneté de la vie, sa mise en œuvre dans l'action du professeur est incontournable. Krishnamurti le rappelle lorsqu'il écrit :

« La vraie éducation est ainsi une tâche mutuelle qui exige de patience, de la considération et de la bienveillance » (Krishnamurti, 1959, p. 99).

Brigitte fait œuvre de patience dans ce temps de la répétition précise et méthodique, patience dans le temps accordé à l'enfant, patience dans les paroles et les gestes qui accompagnent sa pratique. Mais de son côté Léo aussi fait œuvre de patience, dans l'écoute qu'il manifeste, dans l'exécution des gestes qu'il s'applique à répéter.

La patience est connue comme qualité psychologique ou morale. “*Sois un peu patient !*“, c'est d'ailleurs une injonction éducative que l'on peut entendre dans les salles de classes. En quoi la patience serait-elle une valeur et une vertu ? Il faut d'abord y voir une capacité à attendre, et une capacité à supporter une expérience peu agréable ou une situation frustrante. Il faut également supposer dans la manière de supporter une sorte d'état d'esprit particulier, nommé par les philosophes stoïciens la *constance*. Plus celui qui patiente est endurant, plus grande est sa force : la patience est vue comme la force de tolérer un désagrément ou un déplaisir sans manifester de ressentiment ni de lamentation. Mais ce que l'on considère comme une force pourrait aussi être vu comme un renoncement, une passivité. Car les deux mots patience et passivité ont la même étymologie. Ils sont pourtant contradictoires. La passivité est une résignation, alors que la patience est une confiance. La passivité est un renoncement, alors que la patience est l'attente de quelque chose. La passivité conduit à l'inaction : “*Supporte et abstiens-toi*“ dit la sagesse stoïcienne attribuée à Épictète (*ἀνέχου καὶ ἀπέχου, anekhou kai apekhou*). Paradoxalement, la force du sage est de ne rien attendre. Mais la passivité referme l'avenir, alors que la patience l'ouvre. Avec la patience, l'idée d'une stratégie pour que quelque chose advienne est possible. La patience est donc une qualité qui organise un certain rapport au temps. Dans le contexte de la sagesse antique, la patience débouchait sur l'absence de

troubles de l'âme, l'ataraxie. Il peut alors s'agir d'une vertu morale dont le sujet tire tout le bénéfice pratique.

Pour le théologien Tertullien (160-220), la patience n'est pas une vertu pratique mais c'est une vertu spirituelle, inspirée par Dieu : selon cet auteur, c'est la capacité à accepter, à endurer (*patior*). Cette vertu chrétienne comporte une nuance de douceur. Elle constitue l'horizon d'une quête : il s'agit d'*entrer dans la patience*, dit Tertullien, qui est la voie du salut²⁷⁹. Cette vertu qui regarde vers le ciel est devenue un bien rare avec le modernisme et la course vers l'avenir. Non que notre époque ait opposé à la patience la passivité, mais elle lui a opposé l'impatience. C'est sans doute parce que notre époque est im-patiente que la patience est recommandée aux enfants, de façon parfois désespérée, par les éducateurs. La cause de cette impatience est dans l'érosion des capacités de contenance, dans la course à la satisfaction rapide, et à la consommation.

La patience peut être vue, pour l'élève, comme une capacité à séjourner dans le problème, à l'étudier. Elle est donc un aspect de la dévolution. Pour le professeur, la patience est une certaine manière d'attendre. C'est ce que je propose d'appeler une *attente attentive*. L'attention est portée vers ce que le professeur cherche : produire chez l'élève un apprentissage. En ce sens, la patience professorale est une patience instruite. Elle parie sur l'éducabilité. Elle part du principe – nécessaire – que tout élève peut apprendre. En outre, elle est un *pharmakon* contre l'agacement et à la colère.




La dernière transcription donne à voir un échange qui a lieu plus tard entre Brigitte et Élodie, lors de la pause méridienne, en dehors de la présence des enfants de la classe. Brigitte revient sur le travail qu'elle a mené avec Léo durant la matinée.


“P1” pour Brigitte (qui joue ici le rôle de formatrice)

“P2” pour Élodie

“TdP” pour “tour de parole”

²⁷⁹ Tertullien. (2001). *La patience*. (Trad. C. Labre). Paris : Arléa. [éd. originale (vers 202). *De patientia*].

Tdp 1	P1	À un moment comme avec Léo il faut montrer comment on les tourne les lettres + parce que c'est maintenant le moment + il sait + il sait ce que ça veut dire + donc pour faire le "t" faut lui montrer comme ça + après ça devient une technique + tu as vu si on se satisfait de ce qu'il fait + il a écrit "je suis" comme ça mais ça va pas + et après toujours il va écrire comme ça + il a vu que ça marchait + à un moment faut lui dire "tu vas écrire" et "forme bien les lettres" + "tu vas écrire bien maintenant"	<i>Brigitte s'adresse à Élodie et à Marie-Paule. Elles sont toutes trois penchées sur une table où Brigitte écrit sur un petit papier.</i>	
Tdp 2	P2	Mais avant tu vois le "o" je lui ai fait faire plein de fois + mais il l'a pas intégré		
Tdp 3	P1	Oui oui + mais ça va venir ça va venir + ça va venir + il faut le reprendre à chaque fois tu comprends + là tu peux reprendre que quelques mots par exemple + tu vois		
Tdp 4	P2	Oui c'est ça		
Tdp 5	P1	Mais c'est important parce qu'après il a écrit et toi tu vois ça et tu dis rien + donc c'est que ça lui va + c'est que ça lui va et après...		
Tdp 6	P2	Faut être plus exigeant sur les lettres		
Tdp 7	P1	Et après au CP et même chez les grands on s'amuse à montrer comment tourner les lettres		
Tdp 8	P1	Mais y'a un moment faut le faire ça dépend qui + tu vois lui il les tourne bien ses lettres + y'a des enfants ils les tournent naturellement bien	<i>Brigitte montre le travail d'un autre enfant de la classe.</i>	
Tdp 9	P2	Oui + oui lui c'est bon + mais Léo j'ai l'impression		

Tdp 10	PI	Mais non Léo non + je vois que c'est non et il faudra justement + et il faudra vérifier quand il va le refaire et il + faut être exigeant sur ça + tu dois les tourner + et tu me montres comment tu la tournes la lettre + faut vraiment + faut pas lâcher + faut être têtue + comme je disais c'est moi la plus têtue	<i>Brigitte souriant.</i>	
-----------	----	--	-------------------------------	--

Ces échanges nous font percevoir très clairement le message envoyé par Brigitte à Élodie et Marie-Paule, celui de l'exigence du professeur envers ses élèves. Sur le plan moral, il est souvent question d'envisager la bienveillance en tant que disposition favorable envers autrui. Mais dans le cadre scolaire, il s'agit de distinguer les attitudes bienveillantes du professeur – la bienveillance épistémique – de celles qui relèveraient d'une posture laxiste relevant d'une forme d'indulgence ou d'évitement de toute confrontation avec l'élève. Comme nous l'avons évoqué, bienveillance ne s'apparente pas à indulgence. Car l'excès de laxisme de la part du professeur risque de maintenir l'élève dans une illusion de toute puissance rendant tout apprentissage caduque. La notion de bienveillance doit forcément être articulée, comme le fit le Ministre Peillon dont nous avons rappelé les propos, à celle d'*exigence* dans le but de provoquer avec l'élève une solide relation de confiance. La bienveillance pour elle seule, et considérée dans une sorte d'ambiance éducative, n'a pas de sens ou risque de n'être qu'une tromperie : *bienveillance, exigence, confiance*, voici donc le cadre articulé dans lequel il est possible d'objectiver les pratiques effectives à l'École Freinet. Nous reviendrons sur cette triangularisation dans le troisième cas « J'veux faire la vaisselle ».

La formation des jeunes professeurs semble impossible si elle fait l'économie d'exemples. Dans cet épisode, l'exemple de la pratique que Brigitte met en œuvre offre à Élodie les conditions nécessaires pour que cette situation devienne un étayage pertinent. Ainsi, comme le souligne Prairat :

« L'exemple ne formate pas, il donne des idées, il inspire, il stimule. Le recours à l'exemple n'appelle aucune "singerie" pour reprendre le mot de Kant (*Nachäffung*),

s'il s'accompagne d'une réflexion critique qui sait exhiber ce qui est digne d'être repris » (Prairat, 2017, p. 109).

Et c'est ici l'esprit d'exigence dans les pratiques de la pédagogie Freinet que donne à voir l'expérience de Brigitte. Il ne s'agit donc pas de croire ou de penser que le maître n'intervient pas dans cette pédagogie, et cet exemple le prouve. Il ne s'agit pas par conséquent d'imaginer que c'est dans une posture non-interventionniste que le maître incarnerait, dont la raison erronée serait que plus le professeur est distant, plus l'élève progresse. Le positionnement de Brigitte est ici contraire. Et, il faut le comprendre dans toute sa subtilité : la pédagogie de Freinet est celle du maître qui est à la juste place, intervenant lorsque c'est nécessaire, ou laissant à l'enfant l'espace utile et nécessaire à ses tâtonnements²⁸⁰. Car, il s'agit ici pour Élodie de comprendre l'un des enjeux majeurs de cette pédagogie, celui de donner une place première, dans l'action du professeur, au travail *attendu* et à la persévérance *encouragée*. Ainsi Brigitte donne à voir ce qu'Élise Freinet nommait « la part du maître » dans les actes, mais aussi dans l'*esprit*²⁸¹ propre à cette pédagogie :

« Le plus grand mérite de Freinet aura été d'enseigner à ses camarades les mille et unes manières de s'y prendre bien pour faire sa classe le mieux possible, ce qui ne veut pas dire de façon brillante et sans reproches, mais d'une manière simple, familière, laissant à l'enfant le temps et le droit de sa vérité, laissant au maître la confiance et la liberté d'esprit qui ouvrent de nouvelles portes de la connaissance et du bonheur » (Freinet, É., 1966, p. 12).

Cet exemple permet de mettre en avant certaines facettes, certaines expressions de ce que l'on peut appeler des pratiques professorales *bienveillantes*. Ainsi, pour être bienveillant avec ses élèves le professeur doit montrer ses exigences et sa ténacité dans le fait qu'il ne peut accepter de la part d'un élève un travail en deçà de ses possibilités réelles à l'exécuter le mieux possible. L'exigence dont fait preuve Brigitte la conduit à attendre "le mieux et le plus" de la part des enfants, et réciproquement, à donner le meilleur de sa connaissance du métier pour pouvoir prétendre à de telles attentes de la part de l'élève. La vertu professorale de la patience est alors

²⁸⁰ Cet exemple de posture du professeur illustre "une part" qui relève de la guidance, de l'intervention et de la monstration. Nous verrons, dans le cas n°4 (Anouk, "j'écris tous les nécessaire") une autre "part" qui relève d'une forme plus distanciée de la posture professorale propre à cette pédagogie, ce que Freinet appelait le « tâtonnement expérimental ».

²⁸¹ Il s'agit de comprendre ici que l'esprit d'une pédagogie est identifiable dans le cadre de pratiques « correctes ». Ce point est développé dans la partie « L'institut Freinet de Vence » (§.69-74).

convoquée afin de rendre possible les apprentissages : patience du professeur dans sa pratique et attente bienveillante de sa part dans sa conviction du principe d'éducabilité de chacun ; patience de la part de l'élève dans sa capacité à différer l'immédiateté de savoir en volonté d'apprendre.

2.2.3 Carla : « J'veux faire la vaisselle ! »

C'est un cas emblématique de dévolution où la professeure travaille à mettre l'enfant en confiance et à lui faire prendre confiance en elle-même. Elle ne renonce pas face aux difficultés du comportement de l'enfant qui refuse de travailler. Cet épisode donne à voir comment la professeure joue de la dialectique réticence-expression pour tenter de la déplacer de sa crispation, par des effets d'encouragement.

Introduction

C'est une routine de classe : les enfants arrivent de façon échelonnée entre 8h15 et 8h30. C'est le moment de l'accueil. Les enfants et les deux professeures présentes ce jour-là dans la classe se disent « bonjour ». Cette classe est celle dite des "moyens". Elle regroupe les enfants de CP (cours préparatoire), CE1 et CE2 (cours élémentaire première et deuxième année). Chaque matin, en arrivant dans la classe, les élèves regardent le tableau des services. Ils vérifient s'ils ont une responsabilité à assumer pour la journée (à tour de rôle, par ordre alphabétique). Par exemple : mettre la table à la cantine, faire la vaisselle, s'occuper des poules, etc. Puis, ils rangent leurs affaires dans leur casier. Ils sortent leur *plan de travail* (Figure 1).

La photographie ci-jointe présente le *plan de travail* individuel dans la classe des moyens. Nous allons voir que ce document permet à chaque élève de planifier son travail sur une période de deux semaines, suivant différents domaines. Par exemple : écriture de textes, lecture, orthographe, cahier de calcul, etc. Le tableau figurant au bas du *plan de travail* doit permettre à chaque élève d'évaluer son rapport au travail à l'issue de cette période. On y voit quatre lignes de mentions : "très bien", "bien", "moyen" et "insuffisant". Une ligne horizontale sépare "bien" et "moyen", c'est une ligne qui sert de repère : lorsque l'élève met une croix sous la ligne (dans la case "moyen", par exemple), il doit s'interroger sur la qualité de son travail. On y voit les différentes colonnes de rubriques. Par exemple : poésie, ordre, soin, comportement, autonomie, etc. Il s'agit pour l'élève, au terme de cette

période, de « terminer son plan » (c'est-à-dire d'avoir effectué tout le travail qu'il avait initialement prévu). Autrement dit d'avoir « atteint » les limites qu'il s'était fixées dans chaque domaine, selon l'expression utilisée dans l'école.

Figure 1 : le plan de travail de la classe des « moyens »

À 8h35, « c'est les critères », dit l'élève qui est président de la classe pour la durée du plan. Le président lit les critères d'autonomie (Figure 2) les uns après les autres, qui figurent au verso du *plan de travail*. Pour chaque critère annoncé, les enfants lèvent le doigt s'ils ont rempli le critère, et cochent la case correspondante dans leur *plan de travail*. Le dernier critère de la grille est « je me mets vite au travail ». Le travail individuel a lieu tous les matins dans cette classe jusqu'à 9h45 : chaque enfant travaille de façon autonome en fonction de ce qu'il a « écrit au plan ».

Figure 2 : Critères d'autonomie examinés quotidiennement par chaque élève (au dos du plan de travail)

L'institution du *plan de travail* permet de réguler le rapport au travail de l'élève. Ainsi, comment susciter chez un enfant la volonté d'apprendre et de travailler ? Freinet considérait le désir de travailler et de grandir comme naturel chez tout enfant. L'horizon éducatif dans la pédagogie freinetienne articule le principe d'augmentation de « la puissance d'agir » dans le monde des enfants et celui de leur autonomie d'action. Pour Freinet, le désir d'apprendre n'a pas à être motivé artificiellement. Lorsqu'un enfant ne veut pas travailler, c'est que quelque chose d'extérieur l'en empêche. Nous allons assister à une situation où un enfant ne veut pas travailler.

Carla

Ce matin de début septembre Carla arrive en classe. Elle s'installe à sa place, sans dire un mot. Bras croisés sur le dossier de sa chaise, Carla tourne le dos à ses camarades. Assise et mutique, la fillette de CP, contrairement à l'usage, n'a pas sorti ses affaires de travail. Elle semble mécontente et ne fait rien. Ce jour-là, Carla n'a pas été choisie par Aurélia, la maîtresse de la classe, pour faire la vaisselle. Une autre responsabilité lui a été assignée. Carla est de ce fait très contrariée. Elle veut endosser cette responsabilité de faire la vaisselle car elle recevait en classe maternelle des bonbons de la part du personnel en cuisine. Ce sont les jours précédant cet épisode que Carla et Brigitte se sont entretenues sur ce point. La fillette s'est exprimée sur ses motivations à faire la vaisselle. Rappelons que cette scène se déroule au mois de septembre, peu de temps après l'entrée de Carla en classe de CP.

Dans la classe, les deux professeures circulent, interrogent, conseillent individuellement les élèves. En se déplaçant auprès de chacun, Brigitte remarque que le comportement de Carla n'est pas habituel. Elle observe que dans son *plan de travail*, Carla a des textes libres à écrire. Comme nous l'avons vu, les textes sont le produit de la libre expression mais ils font également l'objet d'un travail de réécriture coopératif. Certains textes sont choisis par la classe. Ils sont illustrés et imprimés dans le journal scolaire.

Présentation du cas de Carla

Voici une description de l'action professorale de Brigitte pour convaincre Carla de *se* mettre au travail. Il s'agit d'une description détaillée des deux premières minutes d'un moment en classe qui a été filmé. Je m'appuie sur le

recueil des tours de parole (Tdp) de la professeure et de l'élève ainsi que sur des photographies illustrant les principaux échanges. Dans cette transcription, Brigitte joue le rôle de professeur.

Brigitte "P", pour professeure
 "C", pour Carla
 "él" pour les autres élèves qui interviennent
 "Tdp" pour "tour de parole"

Le silence de Carla

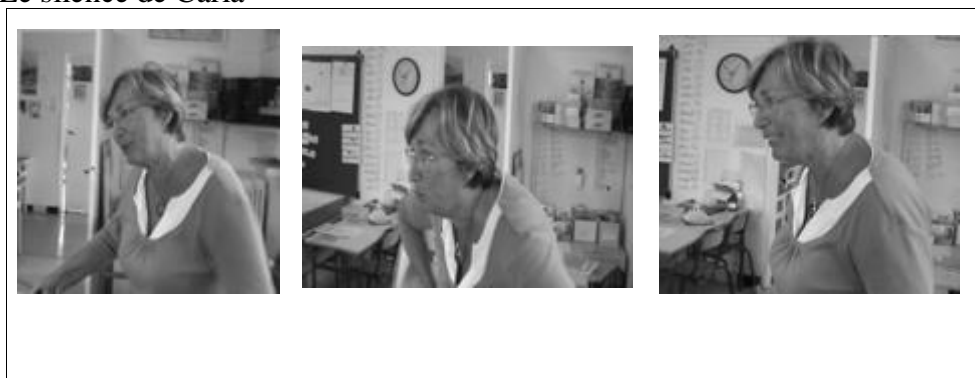


Figure 3 : Brigitte face au silence de Carla

Tdp 1	P	Carla Oh ! j'aime pas te voir comme ça + ben qu'est-ce qui t'arrive ? T'es mal levée aujourd'hui ? Allez hop ! On s'met au boulot aujourd'hui + on oublie + Boh, ben alors ! Qu'est ce que c'est ça ? Hé ! Je ne t'ai jamais vu comme ça ! Oh hein ! Ça ça va pas !	<i>Brigitte s'adresse à Carla, commençant sa phrase à voix basse.</i>
Tdp 2	él	C'est parce qu'elle est grande maintenant	<i>À ce moment une autre enfant de la classe qui assiste à la scène intervient et dit à Brigitte</i>
Tdp 3	P	Ah c'est parce qu'elle est grande maintenant + et ben voilà c'est parce que t'es grande !	<i>Brigitte s'adressant toujours à Carla</i>

Transcription 1 : le problème de Carla

Dans ces premiers échanges, on observe que Carla ne dit rien malgré l'intérêt que lui porte Brigitte qui la questionne pour comprendre ce qui la contrarie (Transcription 1). D'emblée, Brigitte l'encourage à se mettre au travail, car c'est l'usage dans cette école que chaque élève le fasse spontanément en arrivant dans la classe. On observe que le comportement corporel du professeur (Figure 3) donne une certaine publicité au comportement de Carla. Elle s'adresse certes à Carla, mais en mettant en œuvre une théâtralisation dont il est possible d'analyser les effets. On passe d'une adresse personnelle à voix basse (« j'aime pas te voir comme ça » Tdp

1) à un énoncé plus générique (« on se met au boulot aujourd'hui, on oublie » Tdp 1) pour terminer par un changement de référence, tourné vers l'institution (« qu'est-ce que c'est ça ? [...] Ça ça ne va pas » Tdp 1), le ça désignant l'écart entre le comportement de Carla et l'institution du début de classe précédemment décrite. Il y a un problème lié au fonctionnement *habituel* de la classe, et cette anomalie mérite d'être relevée, et traitée. Un élève est ainsi amené à fournir une explication (Tdp 2).

Le problème de Carla

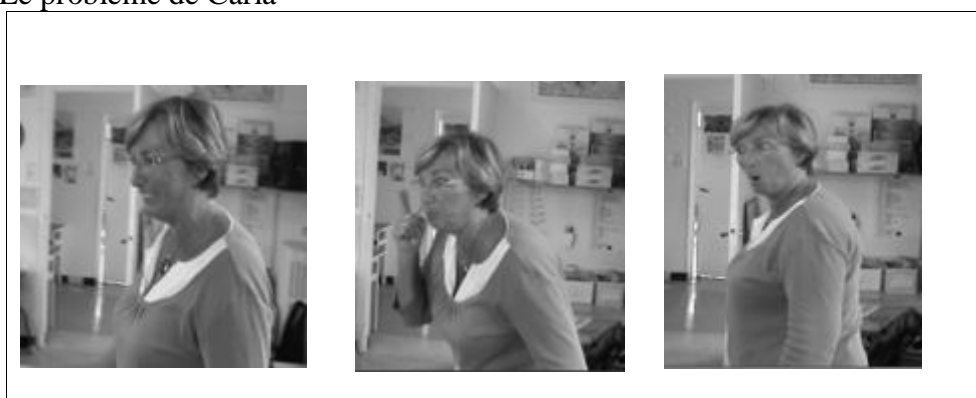


Figure 4 : Brigitte face à l'entêtement de Carla

Tdp 4	C	Y'en a aussi pour la vaisselle des grands !	
Tdp 5	P	Ah c'est parce qu'elle est grande maintenant (s'adressant aux enfants alentour) ! Je t'ai déjà expliqué + je t'ai déjà dit + j'avais leur dire qu'ils n'ont plus le droit de donner des bonbons comme nous on disait + plus personne n'aura de bonbons en faisant la vaisselle !	<i>Brigitte répond à Carla, sur un ton de bonne humeur mais avec une certaine fermeté</i>
Tdp 6	C	Si	
Tdp 7	P	Non	
Tdp 8	C	Si	
Tdp 9	P	Ben non	
Tdp 10	C	Et ben si	
Tdp 11	P	Et ben non + on voulait pas nous + c'est nous les maîtresses hein + on disait ça + allez maintenant on travaille ! (en tapant doucement du pied et s'approchant de Carla).	<i>Brigitte s'adresse fermement à Carla mais en souriant</i>
Tdp 12	C	Non	
		++	<i>Brigitte tape du pied et regarde Carla avec un air encourageant</i>
Tdp 13	C	Non + on travaille pas	

Transcription 2 : l'entêtement de Carla

Par recoupement on comprend dans ces échanges (Transcription 2) ce qui empêche Carla de se mettre au travail. Ce jour-là Carla veut faire la vaisselle pour recevoir des bonbons (distribués en cuisine) comme c'était le cas chez les *petits* en classe de maternelle. Au tour de parole cinq, il est question d'une discussion ayant eu lieu antérieurement entre Brigitte et Carla. Elle explique à Carla qu'à l'époque où elle enseignait dans cette école, les enfants ne recevaient pas de bonbons. Elle allait faire en sorte qu'il n'y ait plus de bonbons en récompense pour avoir fait la vaisselle. Mais on voit dans la série des tours de parole ci-après que l'élève s'entête. Elle s'oppose à Brigitte malgré ces incitations à se mettre au travail. Cet échange est relativement comique et l'on sent que, surprise, la professeure est elle-même amusée par la ténacité de la fillette (Figure 4).

Carla met clairement en cause l'institution du travail qui doit trouver sa satisfaction en lui-même. Être grand, dans l'École Freinet, consiste à ne pas attendre de gratification externe (les bonbons) en échange du travail, qui doit trouver sa propre justification. Le texte dit « libre » en est un exemple flagrant : on n'écrit plus pour satisfaire une contrainte externe (rédaction sur les vacances à la demande du professeur, par exemple), mais pour s'exprimer en éprouvant la puissance de l'écriture. Toute la philosophie de Freinet est basée sur la valeur du travail, vecteur d'émancipation de l'homme.

Les solutions de Brigitte

Carla persiste dans son refus de se mettre au travail. Dans la suite des échanges, tout en se rapprochant d'elle, Brigitte lui suggère d'écrire qu'elle « fait grève aujourd'hui ». Carla n'est pas d'accord. Brigitte insiste. Elle tente de la convaincre en lui proposant son aide pour écrire cette phrase sur son cahier (« je fais grève aujourd'hui »). Elle tente de la mobiliser à écrire son mécontentement.



Figure 5 : Brigitte se rapproche de Carla

Mais Carla n'obtempère pas. Alors Brigitte change de posture (Figure 5). S'étant rapprochée, elle s'agenouille finalement à côté du bureau de l'enfant. Elle pose sa main sur son épaule, lui propose à nouveau son aide. La posture de la fillette reste inchangée. Elle est recroquevillée sur le dossier de sa chaise depuis le début des échanges avec Brigitte. Elle continue à lui tourner le dos, sans lui répondre. Devant le refus de communiquer de Carla, Brigitte tourne la tête et s'adresse à nouveau aux enfants des tables voisines. Tout en effectuant leur travail, les enfants qui sont proches de la table de Carla suivent la discussion. Dans cette classe, les tables sont installées face à face par rangées de huit, il y a trois rangées perpendiculaires au tableau.

Elle reprend son discours sur la grève et lance alors une boutade en disant indirectement à Carla que « faire grève est possible, même à l'école ». Elle prend l'exemple de Carla. On fait grève lorsque l'on n'est pas content de ses conditions de travail. Elle explique qu'il faut le dire et l'écrire lorsque l'on fait grève, sans cela « faire grève » s'avère inutile. La conception du travail, dans la pédagogie de Freinet, découle de sa vision politique. La position sociale du travailleur lui donne une légitimité à s'exprimer à propos de son travail.

S'adressant toujours aux autres élèves, Brigitte espère attirer l'attention de Carla. Malgré les arguments avancés, Carla n'est pas décidée. Mais subitement elle se retourne enfin vers l'enseignante et exprime un « non ». Elle ne veut pas écrire qu'elle fait grève.

Tdp 20	P	Bon ben c'est tout + tu fais grève sans le dire + c'est bête hein + normalement il faut le dire quand on fait grève + faut l'écrire quand on fait grève	<i>Brigitte se lève progressivement et s'éloigne de Carla. Elle se dirige vers la table voisine.</i>
Tdp 21	C	J'veux faire la vaisselle !	<i>Carla se redresse, se retourne vers son bureau et ouvre les bras</i>
Tdp 22	P	Tant pis pour toi ! ++ Et ben on écrit j'ai envie de faire la vaisselle + on écrit ça ? Allez donne + donne ton cahier + on écrit ça j'ai envie de faire la vaisselle (avec empressement)	<i>Brigitte lève un bras au ciel, en signal d'abandon. Mais se retournant soudain vers Carla, elle propose une nouvelle idée</i>
Tdp 23	C	++	<i>Étonnamment, Carla sort son cahier de dessous sa table</i>
Tdp 24	él	Elle écrit qu'elle veut faire la vaisselle !	
Tdp 25	P	Et ben oui elle a bien le droit + ben oui comme ça ce sera écrit au moins + ce sera écrit	<i>Brigitte est positionnée au dessus de Carla qui a ouvert son cahier</i>

Transcription 3 : les solutions de Brigitte



Figure 6 : Brigitte simule un éloignement

Ces derniers échanges (Transcription 3) montrent comment Brigitte parvient finalement à ce que Carla décide de se mettre au travail. Elle s'éloigne physiquement de la fillette et feint de ne plus s'intéresser à elle (Figure 6). La petite fille sort alors de son silence. Elle manifeste une nouvelle fois son souhait de faire la vaisselle (Tdp 21). C'est l'idée qui lui tient à cœur, et c'est à ce moment que la professeure lui propose d'écrire sa "revendication" (Tdp 22). Brigitte se retourne vers l'enfant qui sort son cahier, décidée à écrire son texte (Figure 7).



Figure 7 : la mise au travail de Carla

On comprend le lien, dans cet épisode, entre le sens de faire grève et la formulation d'une revendication. Dans la conception de ce qu'est le *plan de travail*, la professeure ne peut contraindre Carla à travailler, à écrire. En effet, le sens du plan est que l'élève choisisse une activité. Mais elle se doit de l'encourager à exprimer ce qu'elle ressent et ce qu'elle pense. Elle doit faire en sorte que l'élève se sente en confiance pour le faire.

Redescription de cette situation

Dans cette partie, je voudrais relater de façon plus précise l'action conjointe entre Brigitte et Carla. L'épisode évoqué représente une situation de classe fréquente dans le contexte scolaire classique : un élève refuse de travailler. La question d'aller à l'école pour étudier ne saurait être négociée par les enfants. L'obligation scolaire s'impose. Il s'agit donc d'obtenir que l'élève accepte de se mettre au travail, puisqu'il n'est pas prévu qu'il puisse se soustraire à cette obligation.

La réponse pratique apportée par cette professeure expérimentée est intéressante dans la mesure où elle parvient à susciter chez la fillette, au bout du compte, sa propre volonté de se mettre au travail. Intuition des situations, actions ciblées, nous proposons quelques éléments pour analyser l'action professorale pratiquée dans cette école.

Je rappelle que la pédagogie pratiquée dans cette école peut s'entendre comme un ensemble d'institutions. Cette expression renvoie à un ensemble cohérent de « techniques » pratiquées par les professeurs, et liées entre elles. Le *texte libre* est une institution didactique majeure pratiquée dans cette

école. C'est une activité d'écriture sous-tendue par l'existence d'un *contrat* tacite entre Élève et Professeur. Il s'agit d'un contrat *générique* invariant dans cette école (Go, 2007). La première action attendue le matin est que chaque enfant se mette vite au travail. Avec l'aide du *plan de travail* (Figure 1), il apprend à agir de lui-même. Et l'élève s'attend à ce qu'on le lui demande, via "les critères" énumérés par le président de la classe (Figure 2).

Mais dans cet exemple emblématique, nous avons vu que Carla refuse de se mettre au travail et d'écrire un texte. Dans cette classe de Cours Préparatoire, on dit qu'il y a "priorité au texte" lors de la mise au travail. Cela signifie que sur son *plan de travail*, l'élève doit toujours favoriser l'écriture d'un texte le matin. C'est, on pourrait dire, une règle d'usage que d'octroyer une priorité à l'écriture des textes le matin dans cette école, notamment en classe de cours préparatoire où l'écriture des textes constitue la base de l'apprentissage de la lecture.

La professeure adopte plusieurs stratégies et utilise différents registres pour parvenir à convaincre Carla, mais ce qu'il faut avant tout remarquer, c'est qu'elle cherche à *comprendre l'enfant tel qu'il est* (Krisnamurti, 1959, p. 19).

Contrat-milieu et réticence-expression

Je propose une première analyse de cet épisode du point de vue proxémique. Brigitte interpelle d'abord Carla sur le ton de l'humour. La professeure s'adresse à l'enfant en souriant. Elle varie ses intonations de voix et dynamise son discours par des gestes. On observe que le théâtre de la professeure tente de dédramatiser et de désamorcer la situation. Elle cherche à mobiliser l'enfant. Elle l'incite en quelque sorte à dépasser l'obstacle qui l'empêche de se mettre au travail. Mais Brigitte comprend rapidement la nécessité de prendre au sérieux le problème de Carla, car par rapport aux habitudes de travail dans cette école, elle constate qu'est en train d'apparaître, chez Carla, un « jeu clandestin » (Marlot, 2009, p. 8).

Elle ne renonce pas à convaincre Carla, et elle discute alors de ce qui contrarie l'élève. Par cette activité de régulation, son intention est que ne soit pas rompu le *continuum* de la "vie" de la classe, tel qu'il est attendu dans cette école. L'enjeu est que le « contrat » fonctionne : la "liberté" de l'enfant, dans

cette pédagogie, n'est pas qu'il ne fasse rien, mais c'est qu'il agisse à partir de son *plan de travail*.

Or, l'enfant lui tient tête. Les tours de parole 6 à 13 (Transcription 2) illustrent la position d'autorité de Brigitte face à l'arrogance de Carla. De quelle manière Brigitte affiche-t-elle son autorité de professeure ? Sa gestuelle accompagne son propos (elle tape du pied doucement). Elle se rapproche physiquement de l'enfant (Figure 5). Lorsque celle-ci ne répond pas, Brigitte s'adresse alors aux autres enfants assistant à la scène. C'est ce que l'on observe durant les treize premiers tours de parole (Transcription 2). C'est ici une nouvelle stratégie pour ne pas rompre le dialogue avec Carla, préserver la relation didactique et donner une chance au contrat de fonctionner. Le théâtre de la professeure va évoluer à partir du tour de parole vingt (Transcription 3). Jusque-là prête à aider Carla à écrire son texte, Brigitte prend le parti de simuler qu'elle se détourne de la fillette. Elle feint de ne plus prêter attention à elle, et s'en éloigne physiquement. On pourrait penser qu'il y a finalement, de sa part, rupture du contrat didactique au sens où la professeure renonce à ses attentes. Mais Brigitte continue à l'écouter, l'observe : elle cherche une idée pour convaincre Carla d'écrire. C'est par la réaction de Carla, qui sort subitement de son mutisme, que Brigitte va pouvoir "débloquer" la situation et faire la proposition de texte enfin acceptée par la fillette (Transcription 3, Tdp 25).

On peut reformuler ainsi les enjeux sous-jacents à cette situation. Brigitte tente dans un premier temps de convaincre individuellement Carla. Elle se rapproche d'elle et met en jeu des dimensions affectives. C'est ce rapprochement auquel Carla va résister en tournant le dos au professeur, en maintenant envers et contre tout (contre les déplacements du professeur et l'action de son regard) une distance qui manifeste son opposition à la perspective institutionnelle proposée : on n'a pas besoin de récompense pour travailler, au sens que Freinet pouvait donner au mot « travail ». Malgré la proximité tentée par le professeur, qui va jusqu'à toucher Carla sans succès, la distance est maintenant maximale et publique. L'institution du *plan de travail* est refusée, et l'élève résiste efficacement à la manipulation affective. Il y a là plus qu'un « glissement de jeu » (Marlot, 2009), dans la mesure où Carla fait autre chose que ce qui est attendu mais qui consiste en l'occurrence

en une opposition radicale, et donc un rapport inadéquat au contrat.

Dans un second moment, Brigitte convoque verbalement une institution externe fortement liée au travail : la grève. Mais cette institution publiquement convoquée demande un minimum d'explicitation, que Brigitte va mener en appui sur la situation. Du point de vue proxémique, on a là une situation inverse de celle du début. La professeure parlait à Carla pour être progressivement entendue de toute la classe. Maintenant, elle parle à la classe pour être progressivement entendue de Carla, qui sera finalement re-sollicitée par un tapotement sur son bras, comme pour dire : *ce que je suis en train de dire te concerne directement*.

Carla semble alors manifester qu'un faible intérêt à la proposition de Brigitte, en se tournant à demi vers la professeure. Brigitte s'appuie sur l'institution « grève » pour indiquer à Carla que cette position fait partie des droits du travailleur. Mais elle reprend en même temps ses distances, redonnant ainsi à Carla une part importante de liberté, tant affective qu'institutionnelle : « tu fais ce que tu veux », conforme à l'idée même de grève. Et c'est ici que tout en laissant cette liberté, Brigitte complète la description des conditions institutionnelles d'une grève : celle-ci nécessite l'écriture, autrement dit l'explicitation des raisons.

Le dénouement de la situation porte précisément sur l'écriture des raisons du mécontentement de Carla, pouvant enfin s'exprimer. Carla semble soulagée que son point de vue soit accepté : Brigitte lui suggère d'écrire qu'elle veut faire la vaisselle. La tension est alors relâchée. Ce relâchement permet à Carla de revenir à bon compte dans le contrat, sans qu'elle perde la face. On peut considérer que le rapport au travail et à l'écriture qui est promu dans l'école en sort renforcé.

Ce moment de vie de classe semble marqué par une alternance rapide des phases de réticences et d'expression. Certaines fois, Brigitte s'exprime peu. Les échanges sont brefs, le langage corporel explicite. Ces moments de réticence permettent de maintenir le dialogue. À d'autres moments, la professeure prend une posture magistrale, en *position haute*. En effet, elle agit sur le milieu en présentant la notion de grève. Elle explique pourquoi la faire, et l'intérêt pour Carla d'en parler dans son texte. Elle étaye davantage son discours. Ce sont des moments d'expression de la professeure. Cette

alternance entre réticence et expression vise à faire avancer le *temps didactique*. En réalité, chaque phase de réticence est expressive relativement à l'enjeu de la situation. Et lorsque la professeure s'exprime, elle choisit dans le même temps de ne pas dire certaines choses. La stratégie de Brigitte est de maintenir le dialogue avec la fillette même lors de moments de tension. Simultanément, elle tente de "toucher" Carla. Elle explore différentes pistes et suggère plusieurs entrées pour inciter Carla à se mettre au travail.

La forte présence de Brigitte au départ puis son désintéret calculé ne correspondent pas au contrat habituel et attendu, où l'élève doit se mettre vite au travail et de façon autonome. Néanmoins, par ses décisions d'action, la professeure mène un jeu où elle conduit l'enfant à finalement entrer dans le contrat.

Plan de travail et dévolution

L'écriture d'un *texte libre* dans cette classe suppose que l'élève arrive avec une possible "idée" de texte. Lors du travail personnel, l'enfant écrit son texte. Cette situation d'écriture pose des problèmes que l'élève doit résoudre, notamment au cours préparatoire. L'enfant agit dans le milieu pensé et organisé par la professeure. Dans cette classe, il existe de nombreux objets et institutions permettant aux élèves de travailler seuls : les textes choisis et affichés, le tableau noir, le parrainage, les livres de la classe, les affichages, etc. L'organisation du milieu vise à rendre possible l'action autonome de l'enfant. Il doit lui permettre, en partie, de résoudre des difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture. La professeure est là pour guider, soutenir, conseiller, conduire l'enfant dans le processus d'écriture. Elle intervient volontairement à certains moments ou, au contraire, elle laisse l'enfant agir de lui-même à d'autres. Certaines étapes dans l'acquisition des connaissances sont donc dévolues à l'élève dans le sens où il procède par lui-même, seul. Durant cette phase, la professeure n'est que le filet du voltigeur. On nomme cette phase dévolution, liée de fait, dans le cas du *texte libre* (Prot, 2016), à une situation "problématique" d'écriture.

Dans l'épisode étudié, Carla semble ne pas assumer cette phase de dévolution car elle n'amorce pas le travail d'écriture en lui-même. Il est ici question d'une dévolution d'action d'un type générique, que Brousseau

appelle « dévolution d'une responsabilité » (Brousseau, 1998, p. 63). Il précise que « [...] le fait d'avoir accepté *a priori* le principe de sa responsabilité n'a été qu'un prologue nécessaire à l'apprentissage, ce dernier vient justifier après coup cette responsabilisation, en donnant à l'élève les moyens de l'assumer et, finalement, d'échapper à la culpabilité » (*id.*). Or, le *plan de travail individuel* institué dans cette classe organise un espace de liberté pour l'enfant :

« Le contrat didactique générique réfère aux manières de faire (et donc aux attentes) relatives à l'étude, et à l'épistémologie (la théorie de la connaissance) qu'elles rendent pratiquement disponibles. Le *plan de travail* parce qu'il a nécessairement un impact sur les arrangements topogénétiques et chronogénétiques (en accordant à ces termes un sens vraiment lié au savoir), est une institution majeure du contrat didactique générique » (Go, 2007, p. 192).

Il permet de dévoluer à l'élève l'organisation de son travail dans le temps et dans les contenus. Il est en quelque sorte le contrat *premier*, dans la pédagogie de Freinet. Nous voyons donc que le refus catégorique de Carla de se mettre seule au travail semble révéler une ambivalence dans l'institution du *plan de travail*. Le *plan individuel* offre un support matériel, sémiotique et symbolique à la volonté de l'enfant d'exercer une activité qu'il a lui-même choisie. Précisons qu'en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, on distingue par commodité trois types d'objets : les objets matériels utilisés par les élèves (crayons, cahiers, etc.), les objets sémiotiques porteurs d'informations (le tableau noir, un tableau numérique, etc.), les objets symboliques (une règle de grammaire, un algorithme, une norme, etc.)

Mais dans la situation que nous présentons, nous découvrons que le *plan de travail* ne peut soutenir à lui-seul – en tant qu'institution intériorisée – cette fonction de stimulation de l'action autonome de l'enfant.

N'étant pas sous l'injonction de travailler, l'élève, dans cet épisode, ne fait pas. Brigitte donne à voir comment elle veut conduire Carla à se consacrer avec enthousiasme et par elle-même à un travail. Le problème de contrat didactique est ici que l'écriture du *texte libre* ne présuppose aucune consigne qui viendrait de l'extérieur. La prise de responsabilité de l'élève doit être comprise comme une « nécessité intérieure » (Kandinsky, 1988) d'où naît une création.

De ce fait, la responsabilité de Brigitte, dans le cadre de cette pédagogie,

est de faire évoluer l'élève dans son rapport au savoir. Il s'agit de lui montrer comment son travail va lui donner la possibilité d'exercer un pouvoir, en ayant comme fin-en-vue d'augmenter sa puissance d'agir dans le monde. Ainsi, Brigitte propose des pistes pour permettre à Carla d'exprimer son malaise. Ce qui est le propre de l'écriture, pouvoir exprimer sa voix, trouver sa voix selon la formule d'Emerson (*Self-reliance*, 1841), écrire sa revendication et exprimer son souhait.

Cet épisode illustre le problème de la dévolution d'une responsabilité de l'enfant à agir selon la clause *proprio motu* (Sensevy, 2011), et donc la responsabilité de l'enseignante à faire évoluer le rapport au travail et le rapport au monde de l'enfant. Le rôle et la perspicacité de cette enseignante expérimentée est de renforcer la volonté de l'enfant de se déterminer lui-même.

Cet épisode permet également de comprendre que l'on ne peut envisager le fonctionnement du *plan de travail* en termes de genèse de l'activité. L'institution *plan de travail* est dans le contrat didactique générique, mais elle n'est pas pour autant intériorisée en disposition de l'élève à *se mettre au travail*. Ce que révèle l'action du professeur dans cet épisode, ce sont les ruptures par lesquelles passe la relation didactique. Soudain surgit, de la part de Carla, une décision de "se mettre au travail". Mais cette décision ne peut pas être vue comme le fruit d'un développement génétique de la relation entre la professeure et l'élève. Cette relation aurait aussi bien pu échouer, c'est-à-dire ne pas aboutir à la décision de Carla d'écrire un texte. Ce point est essentiel pour comprendre que la "pédagogie Freinet" n'est pas une méthode qu'il suffirait d'appliquer pour qu'elle produise automatiquement certains effets.

Discussion sur des contrefactuels

Cette partie expose des conjectures concernant d'autres pratiques, attitudes ou comportements inverses que l'on pourrait imaginer si la professeure ne pratiquait pas cette pédagogie spécifique.

Un premier contrefactuel est que le professeur adopte une position "autoritaire" par rapport à l'attitude de l'élève. Il faut distinguer ici une autorité que l'on peut qualifier d'*éducative* (Prairat, 2010), de l'autoritarisme

ordinaire. Dans l'hypothèse autoritaire, le professeur exige expressément de l'élève qu'il se mette au travail pour écrire un texte si c'est dans le contrat générique de l'école. Il se tient alors dans une position topogénétique haute, choisissant d'être directif en ne laissant aucune autre alternative à l'élève que celle de travailler. Je rappelle que le contrat de cette classe attend que l'élève "se mette au travail" de lui-même : dans ce contrefactuel c'est le professeur qui l'exige. On imagine aisément la paraphrase suivante : *mets-toi vite au travail ! Dépêche-toi !* Face au refus catégorique de l'élève, le professeur hausse le ton et menace de punition, etc.

Une seconde hypothèse est d'envisager une posture inverse de la part du professeur. Face à l'attitude de l'élève, il ne réagit pas. Il fait le déni du refus de travail, et fait mine "de ne pas voir". Dès lors, on peut supposer qu'il n'adresse pas la parole à l'élève. Il ne cherche pas à savoir ce qui l'empêche d'écrire son texte et s'affaire auprès des autres élèves.

Une troisième hypothèse est que le professeur s'attache à négocier avec l'élève sa "mise au travail". Il lui dit d'abord : *Écoute, si tu écris vite ton texte, tu pourras ensuite faire d'autres choses et ce sera bien...* Mais l'élève s'obstine, et le professeur cherche des moyens de faire pression sur son entêtement, en lui promettant par exemple qu'il sera ainsi valorisé au moment de la lecture des textes, ce qui est une tentative d'influence dans la relation, probablement vouée à l'échec dans le cas présent.

Ces trois cas peuvent être observés notamment chez des professeurs débutants : la radicalisation de l'autorité professorale en autoritarisme, ou l'abandon de toute autorité dans le laxisme, voire la recherche d'un compromis discutable du point de vue de ce que signifie la dévolution. Dans le cas de la position autoritaire, l'enseignant ne se sent pas reconnu, vit mal la situation, et le dialogue se rompt. Dans tous les cas, de tels enseignants n'assument pas les manifestations de rejet venant de Carla :

« Le voilà renvoyé immédiatement à son incapacité, à ses doutes professionnels et existentiels. Pour ne pas être entraîné dans l'insupportable d'une vacuité, dans la visibilité de son impuissance, il va tenter de pourchasser les insoumis, et séduire ceux qui n'osent pas se regimber » (Cifali, 1994, p. 171).

Or l'attitude de Brigitte, telle que je l'ai présentée, ne se situe ni dans une posture autoritaire ni dans des pratiques relevant de certaines formes de

laxisme. Je qualifie la pratique de cette professeure comme alliant *exigence* (le fait pour l'élève d'avoir à travailler) et *bienveillance* (le fait que l'élève décide de lui-même de travailler), par ses réponses face aux difficultés de la fillette (écoute, fermeté, bonne humeur, dialogue, humour). Cette pratique professorale repose sur un arrière-plan philosophique tel que l'avait pensé les Freinet. Ce n'est pas une simple technicité professorale. Car la professeure ne peut ici insister sans contrevenir à l'institution *plan de travail*, voire sans mettre en cause une liberté fondamentale de l'élève liée au respect de son intimité :

« Accepter le transfert négatif, c'est accepter de travailler dans tous les registres des sentiments. La haine, comme l'amour, est inépuisable. Tout professionnel de l'humain devrait être capable d'en supporter l'épreuve. Tout dispositif, toute communauté qui n'accepte pas son émergence court le risque de se refermer sur elle-même et d'exiger de ceux qui la fréquentent une conformité de mauvais augure » (*ibid.*, p. 169).

Dans cet épisode où Carla refuse de se mettre au travail, il faut souligner que son attitude révèle une sorte d'ambivalence du *plan de travail* dans la pédagogie de Freinet. Comme nous l'avons vu, si l'enfant doit se mettre au travail suivant un plan qu'il a préalablement établi, par définition il peut aussi décider de ne pas travailler. Dans ce système didactique, l'enfant doit donc bien *de lui-même* prendre cette responsabilité d'agir. C'est pourquoi ici la « part du maître » (Freinet É., 1963 ; 1966) consiste pour la professeure à stimuler le vouloir-faire de l'enfant. Dans la pédagogie de l'École Freinet, la valeur du travail pris en charge par l'élève de son propre mouvement est une valeur supérieure. C'est bien cette justification du sens de "se mettre au travail" qui oriente les décisions d'action de Brigitte.

En outre, l'articulation de l'*exigence* et de la *bienveillance* professorales nécessite aussi celle de la confiance : la professeure manifeste sa confiance dans la capacité de la fillette à se mettre au travail. C'est d'ailleurs une règle d'action de cette professeure de penser que, tôt ou tard, tout élève entre dans le travail. Carla, malgré ses réticences, se laisse convaincre par Brigitte et lui accorde sa *confiance* en retour pour entrer dans le travail. Cette *confiance* réciproque est l'un des éléments fondamentaux de la relation pédagogique. Meuret en fait d'ailleurs l'une des conditions premières pour que les enfants apprennent mieux :

D'une façon générale, les élèves obéiront plus volontiers à des enseignants à qui ils font confiance pour vouloir le mieux pour eux, pour leur demander des efforts utiles. En ce sens, la confiance est sans doute, davantage que le trop célèbre respect, une condition nécessaire de l'autorité (Meuret, 2016, p. 69).

Une condition de reconstruction de la Forme scolaire

Cet exemple illustre un aspect de notre recherche sur la reconstruction de la forme scolaire d'éducation (Go 2007 ; Sensevy 2011 ; Go 2014a), en valorisant la mise au travail qui manifeste une volonté d'agir de soi-même de la part des élèves.

La notion de forme scolaire classique concerne une conception de socialisation de l'enfance qu'opère l'institution scolaire, mais dont la caractérisation principale est celle pensée d'abord par Comenius et explicitée par Philippe Ariès : un même lieu, un même temps, un même programme. La discipline est l'un des traits majeurs qui caractérisent cette forme scolaire de socialisation de l'enfance depuis le XVIIe siècle.

Dans l'optique freinetienne, le premier changement pour une reconstruction devrait s'enraciner dans une conviction philosophique : l'éducation des enfants n'a pas à être assumée en vue de leur vie d'adulte. C'est la reconstruction permanente qui est la seule fin éducative. Pour Dewey, l'éducation tire du présent tout ce qui sert à la croissance. Cette idée est également centrale dans la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet. C'est le temps des problèmes auxquels ils décident de s'intéresser et sur lesquels ils décident d'enquêter qui organise leur vie quotidienne scolaire :

« Il s'agit là d'une véritable position éthique professionnelle, mais c'est aussi ce que j'entends par reconstruction de la forme scolaire : la reconstruction est un travail permanent d'enquête, dans la continuité de l'expérience totalement impliquée dans son historicité » (Go, 2014a, p. 149).

Cela implique de prendre en considération les enfants comme sujets de leur propre existence disposant du droit de ne pas être expulsés de leur être-au-monde d'enfants par ce qu'Irving Goffman (1979) appelle une « institution totale ».

Le second changement pourrait s'atteler à développer dans les écoles un régime de confiance, lié de manière positive à l'apprentissage des élèves. Certaines études (Meuret, 2016) montrent que la France fait partie des pays où les individus sont les plus enclins à la défiance. C'est pourquoi le Ministre

Peillon avait décidé de placer la bienveillance au cœur de sa volonté de réforme des pratiques pédagogiques. Certaines manières d'agir mises en œuvre à l'école pourraient donc permettre de favoriser la confiance entre les acteurs de l'école. Notamment celle permettant aux élèves d'avoir « le sentiment d'être traités avec justice », et celle qui donnerait, conformément aux instructions de ce ministre, « aux enseignants et aux élèves des libertés et des responsabilités » (Meuret, 2016, p. 71). L'École « réserve d'enfants » pensée par le couple Freinet s'était souciee depuis bien longtemps de cette question de la confiance. Le travail coopératif pratiqué dans cette école est sûrement « un bon moyen de développer la confiance puisqu'on y découvre à la fois l'intérêt de la coopération et qu'il faut se faire confiance pour coopérer » (*ibid.*, p. 73). On peut déduire de ces études que la responsabilité des professeurs est de placer les enfants dans des situations qui leur révèlent tout l'intérêt de se faire confiance, en travaillant sur ses conditions de possibilité, et sur les expériences à en faire.

Pour penser la condition nécessaire à ce deuxième changement, nous pourrions distinguer un plan théorique et un plan pratique.

Au plan pratique, le *régime de confiance* suppose une vertu professorale, celle que Prairat appelle le tact, et dont la fonction est de garantir l'avenir d'une relation. La parole pleine de tact vise « à ne pas malmenager, à ne pas brusquer. Elle vise aussi à stimuler, à donner confiance ou à révéler en l'autre des ressources insoupçonnées » (Prairat, 2017, p. 21). Dans son essai sur le tact, Prairat propose d'ailleurs quelques pistes de formation professorale.

Au plan théorique, la pleine dévolution ne peut être comprise que sous l'aspect d'une reconnaissance mutuelle du Professeur et de l'Élève.

En s'appuyant sur les travaux d'Honneth (1992), Ricœur souligne le fait que dans l'institution familiale, l'identité d'être est « instituée comme humaine par le principe généalogique » (Ricœur, 2004, p. 303). Il permet une fonction pleine de l'identité « quand la transmission est vécue comme reconnaissance mutuelle, à la fois parentale et filiale » (*ibid.*, p. 304). Transposons pour l'institution scolaire un prolongement dans ce que Ricœur appelle un « parcours de la reconnaissance ». Il s'agirait d'instituer le travail comme éducatif quand la dévolution est vécue comme reconnaissance mutuelle du Professeur et de l'Élève. En effet, le contrefactuel réel de cette

position théorique est la forme scolaire classique. Dans cette forme, le travail de l'Élève n'est pas éducatif car il est de l'ordre de ce que Freinet appelait la « besogne » (Freinet, 1994, T.1). À l'École Freinet, le parcours de la reconnaissance est stable de la Petite Section au Cours Moyen 2. Il concerne l'apprentissage de l'initiative au travail (nommée par Freinet « Éducation du travail »).

Une ambivalence dans l'institution du *plan de travail* a été conjecturée dans le paragraphe *Plan de travail et dévolution*. Je propose de lever cette hypothèse d'ambivalence en prenant comme principe que le média plan de travail appelle des pratiques didactiques offrant un parcours de la reconnaissance.

Conclusion

L'exemple que nous avons choisi d'analyser nous semble emblématique de ce que le professeur donne à voir en termes de *bienveillance* et d'*exigence* dans la classe.

Ce chapitre illustre plusieurs aspects de l'action professorale prenant appui sur une pédagogie et une philosophie particulière, celle des Freinet. L'action de la professeure que nous avons présentée illustre la façon dont il est possible d'inciter un enfant à *se mettre [de] lui-même au travail*. Attitude de *bienveillance* de la professeure qui ne renonce pas face aux difficultés du comportement de l'enfant, *exigence* dans cette valeur que représentait pour Freinet le travail. Cette phase de dévolution représente bien une condition de mise en œuvre du *plan de travail*.

Nous comprenons par la description de cet épisode le jeu de la professeure : c'est grâce à son habileté à alterner les phases de réticence et d'expression et par son engagement corporel qu'elle conduit l'enfant vers sa propre volonté de se mettre au travail. Brigitte, par son action sincère et expérimentée nous donne à voir une forme spécifique de pratique dont il est important de construire la forme générique. L'autorité d'un professeur, dans sa conduite de classe et son rapport aux élèves, se fonde non pas sur des paroles et des actions « autoritaristes » mais sur des actions « mimo-gestuelles » permettant de capter leur attention. Cependant, Freinet critiquait cette convention pédagogique dans la mesure où elle était, selon lui, le symptôme

d'une mauvaise organisation du travail :

« Là où le milieu ne permet pas les expériences tâtonnées que nécessitent l'adaptation de l'enfance aux situations nouvelles, l'éducation doit se livrer à une gymnastique pédagogique, spéciale avec leçons, mimiques, tours de passe-passe. Comme le charlatan qui ne veut certes pas laisser faire l'expérience du produit qu'il offre et qui parle pour escamoter cette expérience » (Freinet, 1969, p. 27).

Dans le cas que nous avons étudié, l'engagement corporel de la professeure et la forte théâtralisation de son action sont précisément liés, dans ce contexte, au refus catégorique de travailler de la part de l'élève : la professeure cherche une autre voie que celle de l'autoritarisme qui contredirait le principe fondamental de la dévolution, puisque le sens éducatif de cette pédagogie est d'habituer les enfants à se rendre responsables de leur travail. Et c'est cela même que l'on peut considérer comme un parcours de la reconnaissance.

2.2.4 Anouk : « Je cherche tous les nécessaire »

C'est un cas emblématique de tâtonnement où l'on peut voir une forme de travail spécifique à la pédagogie de l'École Freinet : le tâtonnement au tableau. La recherche orthographique est dévolue à l'élève. Dans cet épisode, le professeur joue de la dialectique réticence-expression : il joue dans l'empan entre observation et ostension (travail de préceptorat pour le maître, travail dans la complexité pour l'élève).

Cette contribution propose une réflexion sur la pratique de la langue écrite à l'école primaire. Elle interroge les actions conjointes entre professeur et élève lors d'une pratique particulière qui est l'écriture du *texte libre*. Cette pratique du *texte libre* relève d'une culture didactique de la langue jouant sur l'alternance de situations de coopération et de situations individuelles. Nous analysons deux épisodes didactiques précis et de courte durée concernant le processus d'écriture du *texte libre* en vue d'objectiver la pratique dite de *tâtonnement expérimental* dans la pédagogie freinetienne. Cette pédagogie se fonde sur ce que Meirieu appelle *le pari* de l'éducabilité :

« les enfants peuvent être tétanisés à l'idée de ne pas y arriver. Ils n'osent pas tâtonner, essayer, par peur que leur échec éventuel soit considéré comme définitif » (Meirieu, 2015, p. 78).

Ma démarche s'attache à objectiver l'action conjointe du professeur et de l'élève portant sur une recherche d'écriture orthographique correcte de deux

mots : « nécessaire », puis « amélioré ». Je tente de dégager quelques éléments d'analyse permettant de caractériser ce qu'Élise et Célestin Freinet nommaient la *part du maître* dans une démarche proche du *schème de l'enquête* selon la conception de Dewey. Nous verrons qu'une telle pratique se caractérise par la mise en confiance de l'enfant dans son audace aux tâtonnements.

Dans la didactique de la production d'écrits²⁸², nous connaissons les situations de présentation de modèles, de situations de jeu, de consignes, et de critères permettant à l'élève d'écrire selon des règles, y compris dans l'écriture d'invention. Bishop (2006) explique l'impossibilité de se référer à un modèle unique dans le domaine de l'écriture. Cette didactique visant à faire acquérir à l'élève une expression correcte²⁸³. C'est

« en prenant comme point de départ les contraintes auxquelles chaque scripteur devra trouver une réponse qu'il est possible d'envisager une didactique de l'écriture » (Bishop, 2006).

Mais la notion de « maîtrise de la langue », qui sous-tend depuis plusieurs décennies les Textes ministériels, est une expression institutionnelle à interroger, dans la mesure où elle ne conduit pas forcément à la mise en place de pratiques régulières d'écriture. Comme le rappellent Chiss et David (2011, p. 203), l'histoire des disciplines scolaires pèse encore lourdement sur les pratiques effectives des enseignants, et « les activités proposées dans le cadre des apprentissages orthographiques ne sont que rarement articulées à la production de texte ». En outre, ces chercheurs ajoutent que dans une approche cognitiviste le travail orthographique est souvent considéré comme une activité de « toilettage » d'un texte, et non comme un processus continu s'opérant de manière simultanée à l'écriture. Selon ces mêmes auteurs, les élèves sont capables

²⁸² On peut voir ici la notion de didactique de la production d'écrits comme un aspect du travail sur la langue (à l'instar d'une didactique du lexique, didactique de l'orthographe, etc.) et comme un objet spécifique sur lequel porte la recherche – en tant que secteur appartenant au domaine de la discipline de référence « didactique du français », autrement nommée « didactique du français langue première » qui tente de se penser dans son autonomie sur les plans conceptuels et méthodologiques (Daunay, B., Reuter, Y., 2008).

²⁸³ Voir à ce sujet la discussion imaginée par Clanché au sujet de la transposition didactique dans le domaine de l'écriture, sachant que « le but de l'enseignement du français est d'amener les élèves à un usage *correct* (intention explicite) et *individualisé* (intention implicite) de la langue écrite » (Clanché, 2009, p. 118).

« d’analyser les dysfonctionnements en termes de rapports, d’analogie, d’écart avec des formes ou des règles accessibles, de leur donner sens dans le cadre du mot, du syntagme ou de la phrase, comme dans l’organisation d’un texte particulier. En conduisant des apprentissages qui articulent activité d’expression et étude des formes, qui combinent l’agencement des règles orthographiques et l’organisation des textes, qui permettent l’émergence de mise en mots dans la composition d’écrits diversifiés, les écoliers maîtriseront un “ensemble“ écriture sans avoir l’impression de juxtaposer des compétences ou des savoirs parcellisés » (Chiss & David, 2011, p. 214).

D’après Bucheton, il est intéressant d’envisager les « pratiques réfléchies des langages dans leur diversité et [de] la variation de la langue selon les contextes » (2014, p. 12). Une investigation des pratiques effectives des professeurs s’appuyant sur des micro-analyses peut permettre de documenter ces perspectives de façon intéressante. L’un des aspects qu’il peut être particulièrement fécond d’étudier consiste à

« faire construire conjointement le plus d’automatismes de base (en matière de graphie, d’orthographe, de syntaxe notamment) et le plus de capacités pour comprendre et résoudre les problèmes cognitifs, culturels, institutionnels et communicationnels que pose toute tâche d’écriture » (Bucheton, 2014, p.12).

Pour travailler dans cette direction, le contexte des situations présentées dans cette contribution est celui d’une institution didactique²⁸⁴ (Go, 2007) nommée la “technique Freinet“²⁸⁵ du *texte libre*. La pratique du *texte libre* est un style de fonctionnement durablement incorporé par les élèves. Dans l’école où j’ai mené mon étude, les élèves écrivent des *textes libres* dès la maternelle et poursuivent cet apprentissage jusqu’à la fin du CM2. J’indiquerai le sens social de cette institution pérenne en tant que « système symbolique que le sujet s’incorpore comme style de fonctionnement » (Merleau-Ponty, 1960, p. 57). Je propose de décrire et analyser deux épisodes relevant de la pratique ordinaire du *texte libre*. Précisons d’abord que dans cette technique d’enseignement, l’enfant écrit

« librement, quand il a envie d’écrire et selon le thème qui l’inspire. Il ne saurait donc être question d’imposer un sujet ni même de prévoir un plan destiné à ce qui ne serait en définitive qu’une rédaction à sujet libre » (Freinet, 1964a, p. 51).

²⁸⁴ Une institution didactique « est une institution dans laquelle on enseigne et on apprend des savoirs » (Sensevy, 2011, p. 63).

²⁸⁵ Entre “technique Freinet“ ou “méthode Freinet“ « la distinction ne date pas d’hier, et c’est nous qui l’avons voulue avec obstination. (...) Nous avons longuement démontré et prouvé que l’éducation et la culture sont, avant tout, expérience, et que cette expérience se fait nécessairement sur la base d’outils et de techniques » Freinet, C. (juin 1956). Technique Freinet ou méthode Freinet. *L’Éducateur*, 25, 3-4.

Précisons ensuite que si la première contrainte de nature “universelle” pour l’élève consiste dans le fait que « l’écriture, la parole ne sont que des agencements singuliers d’éléments empruntés » (Plane, 2006, p. 14), nous verrons en quoi cela importe dans la conception même de la pratique du *texte libre*. L’expression individuelle, pour chaque enfant auteur d’un texte, étant de nature sociale, l’écriture du *texte libre* vise à produire des comportements d’écrivain chez les élèves nourris de leur expérience vécue, en opérant un travail d’institution qui « consiste à *transformer l’obligation de travailler en disposition laborieuse* » (Sensevy, 1998, p. 20). Le *texte libre* est avant tout une institution de *libre expression* individuelle, ce qui est le premier principe dans cette pédagogie particulière²⁸⁶, pour cultiver le désir de l’enfant de développer sa *puissance de vie*. Freinet explique que

« Tout se passe comme si l’individu – et d’ailleurs tout être vivant – était chargé d’un potentiel de vie, dont nous ne pouvons encore définir ni l’origine, ni la nature, ni le but, qui tend non seulement à se conserver et à se recharger, mais à croître, à acquérir un maximum de puissance, à s’épanouir et à se transmettre à d’autres êtres qui en seront le prolongement et la continuation » (Freinet, 1994 t.I, p. 335).

L’écriture libre permet en ce sens « l’expression d’une particularité » (Clanché, 1976, p. 37), celle de la vie psychique d’un enfant “sujet” qui écrit “en première personne”²⁸⁷. Quel que soit le degré d’élaboration de cette pensée enfantine individuelle et personnelle, elle tend à se produire par cette activité. Cette pratique du *texte libre* relève d’une culture didactique de la langue s’appuyant, dans sa mise en œuvre, sur l’alternance de situations de coopération et de situations individuelles (voir tableau 1). L’autorité qui légitime cette pratique est, dans son ensemble, une certaine organisation spécifique du temps et du travail.

Dans le domaine didactique, Sensevy (2013) précise que la description de ce que font les acteurs du film est une question complexe. Il précise en quoi, selon lui, le « film d’étude » peut être un support privilégié à l’épistémologie de la « théorie de l’action conjointe en didactique (TACD)²⁸⁸ ». J’ai indiqué dans mon exposé méthodologique qu’il s’agit d’observer l’action des acteurs dans leur forme habituelle : la captation filmique s’opère dans ce que Sensevy

²⁸⁶ Freinet, C. (15 octobre 1934). L’imprimerie à l’école. *L’Éducateur Prolétarien*, 2, 28-29.

²⁸⁷ Il va de soi qu’il s’agit en même temps d’un “sujet” social.

²⁸⁸ Nous verrons dans un second moment et à un second niveau de description en quoi la TACD fournit un outillage conceptuel, levier de l’analyse des épisodes étudiés.

nomme « l'écologie de l'action » car il réfère directement au milieu dans lequel les agents exercent, par rapport à d'autres techniques méthodologiques tels le questionnaire, l'entretien ou l'expérimentation qui sont des outils permettant l'étude de l'action de façon indirecte et différée. L'intérêt du film d'étude, comme le rappelle cet auteur, est qu'il permet de fournir au chercheur une représentation de l'action, ce qu'il appelle « un *analogon* » de celle-ci. Le film ne saurait se substituer à l'action elle-même, le réel filmé n'étant pas le réel vécu. Mais le film d'étude, dans une forme hybride alliant image et texte²⁸⁹, n'en est pas moins, selon Sensevy, « un médium privilégié » pour l'analyse des pratiques en classe. C'est en effet l'observation et l'objectivation de ces pratiques qui m'a permis de constituer les étapes du processus didactique d'ensemble nommé *texte libre*, qui correspond à un ensemble de pratiques.

Je reproduis, par commodité de lecture, le tableau des différents moments qui constituent, en pratique, l'institution *texte libre*. Dans ce tableau, ce sont les étapes soulignées en gras qui feront l'objet d'un développement concernant le point qui nous intéresse – à savoir dans le processus d'écriture, les éléments référant à une étude plus approfondie et systématisée de l'orthographe (il s'agit des étapes 4, 5 et 6).

0	vécu familial/social qui précède <i>de facto</i> l'écriture	<i>C'est l'expérience de la vie qui fait passer l'élève à l'action d'écrire</i>
1	délibération individuelle et décision d'écrire en arrivant en classe	<i>La classe institue la possibilité d'écrire en arrivant le matin</i>
2	première écriture et tâtonnements	<i>L'élève écrit dans son cahier, seul ou avec un autre, et demande de l'aide à d'autres lorsqu'il rencontre une difficulté</i>
3	relecture et autocorrection	<i>L'élève relit son texte, le modifie, le corrige en utilisant le dictionnaire ou tout autre document...</i>
4	soumission du texte au professeur et pointage d'erreurs	<i>L'élève présente son texte au professeur qui pointe les erreurs et les maladroites en lui demandant d'en corriger certaines par lui-même</i>
5	travail de correction des erreurs	<i>L'élève corrige seul les erreurs pointées par le professeur</i>
6	soumission de la correction au professeur	<i>L'élève présente à nouveau son texte en expliquant comment il a procédé aux corrections, en argumentant</i>
7	présentation orale du texte à la classe	<i>L'élève lit son texte à la classe rassemblée, qui lui adresse des critiques auxquelles il doit répondre</i>
8	délibération de la classe et choix de l'un des textes présentés	<i>La classe discute et choisit l'un des textes présentés en justifiant ce choix</i>

²⁸⁹ La partie descriptive des épisodes présentés donne à voir les photogrammes en tant que captures issues des films d'étude élaborés *in situ* et mis en parallèle avec les transcriptions du discours des agents.

9	mise au net du texte par réécriture coopérative au tableau	<i>L'auteur dicte son texte phrase par phrase, pendant qu'un élève l'écrit au tableau ; chaque phrase est discutée et corrigée de façon coopérative ; un secrétaire recopie sur son cahier le texte corrigé</i>
10	lectures orales du texte mis au net	<i>Une fois entièrement mis au net, le texte est lu oralement par la classe (un élève par phrase)</i>
11	recopie sur l'ordinateur du texte mis au net	<i>L'auteur dicte à un camarade qui le saisit son texte mis au net, puis il le photocopie</i>
12	distribution à la classe du texte imprimé	<i>Chaque élève colle dans son cahier le texte imprimé</i>
13	illustration du texte et insertion dans le Journal scolaire	<i>Le texte imprimé est affiché (à côté des précédents textes choisis), et sera illustré au feutre ; lorsque le contenu du Journal est complet, les feuilles sont photocopées au photocopieur et assemblées en un Journal.</i>
14	diffusion du Journal scolaire et archivage dans la classe	<i>Le Journal est diffusé à tous ses abonnés, éventuellement aux correspondants, et un exemplaire est placé dans le bac des archives du Journal de la classe</i>
15	texte obtenant le statut de référence dans la classe	<i>Le texte devient alors une référence pour d'autres élèves qui le liront et s'en serviront pour écrire leur propre texte</i>

Tableau 1 : les étapes d'élaboration du texte libre

Les étapes 4-5-6 correspondent à une phase de travail plus individualisé. Soulignons au passage que ce tableau synoptique révèle le *texte libre* comme une pratique de mise en relation de la vie sociale et familiale de l'enfant, et de l'école où cette expression se déploie. On observe (étapes 1 à 6) que la pensée exprimée par l'enfant rencontre celle de ses camarades (étapes 7 à 10) jusqu'à ce que le *texte libre* devienne quelque chose comme un « produit social » (Clanché, 1976, p. 37) avant d'entrer dans un circuit de diffusion (étapes 11 à 15). Ainsi, cette langue écrite où se fabrique la pensée « confère une forme très particulière et très puissante de pouvoir sur soi, sur les autres et sur le monde » (Privat, 2007, p. 11). La production des formes d'action suppose donc un réajustement permanent des acteurs entre eux, et un réajustement par rapport à la contrainte institutionnelle.

Plan de cette étude

Cet article s'articule suivant trois grandes parties. La première consiste en la présentation d'une situation d'écriture, celle d'un mot dont l'élève cherche l'orthographe correcte, le mot « nécessaire ». La seconde partie s'attache à présenter la situation d'écriture d'un autre mot : « amélioré ». Chaque situation est décrite d'abord en langage ordinaire afin de caractériser l'épisode didactique choisi en tant qu'exemple de *tâtonnement expérimental*,

puis re-décrite à partir de notion-modèles²⁹⁰. La dernière partie discute les situations ainsi décrites et propose une ébauche d'analyse et de réflexion en vue d'une reconceptualisation de l'institution *texte libre* et plus largement des pratiques d'écriture à l'école primaire. L'intérêt de l'organisation de cette étude suivant ces différentes parties réside dans la volonté de tenter ce que Sensevy appelle une « ascension de l'abstrait au concret »²⁹¹. Lorsqu'il s'agit de s'approprier une notion ou un concept, on l'aborde traditionnellement d'un point de vue concret pour ensuite y associer une forme abstraite. Le rapport à la réalité résultera d'une mise en relation d'un concret spécifique avec *son* concept. Le mouvement opéré dans le cadre de cet article est inverse. Il s'agit de nourrir l'abstraction par des formes concrètes.

« Chez un cuisiner débutant, le mot « déglçage » est une aide puissante. Le mot va lui permettre de mieux comprendre son action, et de mieux agir. Mais tel quel, le mot va vite atteindre ses limites. Il devra être mis en relation avec la pratique effective. Peu à peu, le sens du mot va se nourrir des situations dans lesquelles il aura été employé » (Collectif Didactique Pour Enseigner, 2018, à paraître).

D'une part, la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) permet d'aborder de façon plus intégratrice ce que l'on a appelé « les pratiques enseignantes »²⁹², ou même « la pratique enseignante »²⁹³. D'autre part, l'étude de l'action didactique conjointe ne peut se réduire à une approche spécifiquement disciplinaire de l'enseignement de la langue, dont l'unité épistémologique reste d'ailleurs incertaine (Rosier, 2002). Pour comprendre l'action didactique conjointe, le concept broussaldien de dévolution²⁹⁴ est incontournable, et c'est aussi particulièrement « une piste pour provoquer un

²⁹⁰ Je m'appuie ici la structure de l'ouvrage collectif *Didactique Pour Enseigner* (2019, à paraître). Je rappelle que les notions-modèles constituent l'ensemble de l'outillage conceptuel permettant l'étayage théorique. Elles s'inscrivent dans ce que Fleck nomme un *style de pensée* émanant d'un *collectif de pensée* : « Tous les chemins conduisant à une théorie de la pensée qui soit positive et fructueuse aboutissent au concept du style de pensée ; chaque style de pensée est comparable à un autre et tous peuvent être étudiés comme le résultat d'un développement historique. Comme tout style, le style de pensée renvoie à la fois à un état d'esprit particulier et au travail qui permet de donner corps à cet état d'esprit » (Fleck, 2005, p. 172).

²⁹¹ L'ascension de l'abstrait au concret consistant à « plonger » une formule abstraite au sein de différents concrets, de différentes pratiques particulières.

²⁹² Voir par exemple : Bru, M. (2001). *Les pratiques enseignantes. Contributions plurielles. Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5. Ou plus récemment : Altet, M., Bru, M., Blancherd-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.

²⁹³ Voir par exemple : Vinatier, I., Altet, M. (Éds) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR.

²⁹⁴ Brousseau a défini de façon générique la dévolution comme l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage.

acte de recherche en didactique du français » (Rosier, 2005, p. 12). Les épisodes sur lesquels j'ai mené l'enquête pourraient constituer des exemples emblématiques de pratiques de dévolution dans ce qui apparaît souvent comme l'austère domaine de l'apprentissage de l'orthographe.

« Décourageant », voire « contre-productif », c'est ainsi que Brissaud et Cogis qualifient le système de la dictée traditionnelle. Par exemple, « selon le barème “dix fautes égalent zéro“, que l'on ait 90 mots corrects ou 10 seulement sur une dictée de 100 mots, on obtient zéro ; et que l'on progresse de 90 fautes à 10, c'est toujours zéro » (2011, p. 20). Pour valoriser et engager les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe, elles préconisent dès lors de leur proposer des activités intellectuellement stimulantes, où « la finalité reconnue de l'orthographe la situe à présent nettement du côté de la production d'écrits » (*ibid.*, p. 12). Il est intéressant de souligner que sur fond d'un effondrement du niveau en orthographe ces dernières années²⁹⁵, Brissaud et Cogis mettent en avant l'utilité de pratiques permettant l'analyse des mots en contexte et s'inscrivant dans une progression qui sous-tend une approche individualisée suffisamment adaptée aux besoins des élèves, suivant le *continuum* de leurs écrits.

Description du premier épisode : tâtonnement sur le mot « nécessaire »

Les photogrammes²⁹⁶ suivants donnent à voir une phase de *tâtonnement* au tableau. Il s'agit d'un problème d'orthographe lexicale. Une élève est en train d'écrire son *texte libre*, et elle recherche l'écriture correcte du mot « nécessaire ».

Cet épisode se déroule dans une classe multi-niveaux dite des “grands“ (CE2-CM1-CM2). Il se déroule en décembre de l'année scolaire 2015/2016.

²⁹⁵ Danielle Manesse souligne que l'apprentissage de l'orthographe devient un domaine d'étude de plus en plus complexe, la pratique de l'oral s'étant très fortement distancée de celle de la langue écrite. Reprenant une étude faite par André Chervel à la fin du XXe siècle, elle observe que vingt plus tard, concernant l'orthographe, « le niveau a baissé de manière considérable »

<https://www.youtube.com/watch?v=Cj6hBg-JNqM>

²⁹⁶ On désigne par photogramme « des images de nature différente. En technique cinématographique, il signifie la plus petite unité de prise de vue, l'image indivisible dont la succession, vingt-quatre fois par seconde, crée la continuité filmique. [...] Par ailleurs, le mot est utilisé en photographie scientifique pour dénommer un cliché résultant d'une expérience ou d'une observation pointue »

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/photogramme/>

On peut dégager six étapes dans cette recherche coopérative entre maître et élève. L'élève, une fillette (inscrite en CE2), rencontre une difficulté lors de l'écriture de son *texte libre*. C'est lors de cette phase de travail autonome, dévolue à l'élève, que la fillette hésite et s'interroge sur l'écriture *correcte* du mot « nécessaire ». Elle se dirige d'elle-même vers le tableau, pour « tâtonner »²⁹⁷ l'écriture de ce mot. Cette pratique relève de ce que Freinet appela « méthode naturelle »²⁹⁸. Mais à partir du moment où l'élève commence à chercher la bonne écriture sur le tableau, le professeur intervient en assumant ce qu'Élise et Célestin Freinet appelèrent la *part du maître*²⁹⁹.

Nous présentons dans ce tableau synoptique le découpage en six moments de l'épisode didactique proposé sur l'écriture tâtonnée du mot « nécessaire ». La durée de l'épisode est de 4 min et 19 secondes.

Étapes	Durée	Titre
1	4 secondes	Interpellation du professeur par l'élève
2	5 secondes	Observation du professeur
3	1 min 4 secondes	Réflexion conjointe
4	1 min 35 secondes	Ostension professorale
5	62 secondes	Réécriture et recherche de nouvelles combinaisons tâtonnées
6	29 secondes	Finalisation du tâtonnement

Tableau 2 : durées de l'épisode 1

Revenons sur ces six étapes en les présentant grâce aux photogrammes et aux transcriptions associées des acteurs de la situation. Notons que dans chacune des transcriptions l'abréviation « él » est utilisée pour désigner

²⁹⁷ C'est l'expression employée dans cette école pour désigner ce type d'activité de l'élève.

²⁹⁸ Dans son ouvrage *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue*, Freinet indique que « le progrès scientifique se fait par tâtonnement expérimental » (p. 8). Il précise que « Si l'enfant n'a pas compris, il faut lui expliquer, lui faire prendre conscience des raisons de son incompréhension. Et on ne peut expliquer qu'intellectuellement, comme si les mécanismes sensibles des individus fonctionnaient en circuit fermé, dans le cerveau souverain. L'idée ne viendra jamais à un éducateur traditionnel que l'enfant, placé dans certaines conditions favorables, après avoir fait un certain nombre d'observations et d'expériences, puisse de lui-même résoudre certaines difficultés dont le maître croit, seul, détenir le secret » (Freinet, 1964b, p. 18).

²⁹⁹ Voir notamment la rubrique d'Élise Freinet dans *L'Éducateur* entre 1949 et 1961.

l'élève, « P » pour désigner le professeur, et « Tdp » pour « tour de parole ». La présence de « + » matérialise les silences dans le discours des acteurs.

Étape 1 : L'élève interpelle le professeur suite à l'écriture de trois essais tâtonnés du mot « nécessaire »


Tdp 1	P	Oui +	<i>Le professeur s'approche du tableau.</i>	
Tdp 2	él	nécessaire + je cherche tous les "nécessaire"		
Tdp 3	P	Hum	<i>Le professeur regarde les mots écrits sur le tableau et acquiesce en se frottant le menton.</i>	

Tableau 3 : interpellation du professeur par une élève

Cette première étape montre la fillette ayant réalisé un tâtonnement au tableau du mot nécessaire. Elle appelle alors le maître pour une réflexion conjointe et approfondie sur sa production. Sur ce tableau 3, nous pouvons observer les trois essais tâtonnés élaborés par l'enfant :

- « néssaicer » ;
- « naicésser » ;
- « naicaïsser ».

Étape 2 : Le professeur observe la production



Tableau 4 : observation du professeur

L'élève présente le produit du tâtonnement qu'elle a effectué seule. Dans un premier temps, le professeur silencieux montre à l'élève sa perplexité. Il se montre à l'élève en train de réfléchir. Ce tableau 4 évoque la première réaction du maître. Posté devant le tableau, il observe longuement les mots écrits par la fillette. On peut supputer qu'à ce stade plusieurs phénomènes s'opèrent. Dans un premier temps une rapide analyse du professeur pour comprendre la logique d'écriture de l'enfant et en déduire les obstacles liés au savoir orthographique. Dans un second temps, l'élaboration d'une stratégie permettant de lever les obstacles, particuliers à cette fillette, et à cette situation.

Étape 3 : réflexion conjointe



Tdp 4	P	Alors celui-là déjà celui-là	<i>Le professeur montre.</i>	
Tdp 5	él.	nécaissage	<i>La fillette lit le dernier mot.</i>	
Tdp 6	P	Donc + est-ce que ça correspond à ce que tu entends		
Tdp 7	él	non		
Tdp 8	P	Donc ça c'est pas une possibilité ça + ça par contre	<i>Le professeur revient au premier mot.</i>	

Tableau 5a : lecture du mot « naicaiser »

Ce premier moment (tableau 5a) de l'intervention professorale montre comment il oriente directement la fillette vers la troisième forme : celle correspondant à une aberration phonologique. En lisant le dernier tâtonnement, la fillette sous le regard attentif du maître, se rend compte de l'impossibilité de l'essai.

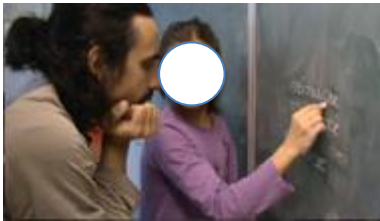
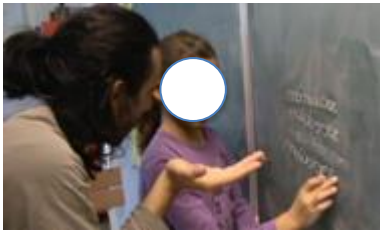





Tdp 9	él	néssaicer	<i>La fillette lit le mot.</i>	
Tdp 10	P	Regarde s'il y a d'autres façons de le tâtonner + Donc on est bien d'accord que celui-là + ça correspond pas à ce que cherche à ce que tu souhaites entendre	<i>Le professeur montre du doigt l'essai 3 invalide, la fillette efface l'essai infructueux.</i>	
Tdp 11	él	naisse ++ ici je mets comme j'ai fait	<i>La fillette tâtonne à nouveau et écrit « naisse » puis s'interrompt. Elle montre alors du doigt la fin du premier essai du tableau c'est-à-dire la syllabe « cer » et regarde le professeur.</i>	
Tdp 12	P	Vas-y montre-moi ++ est-ce qu'avec « c » ça fait forcément « k » ? Ça peut faire aussi ?	<i>Le professeur fait un geste de la main pour l'encourager à terminer l'écriture du nouvel essai.</i>	
Tdp 13	él	« s »		
Tdp 14	P	« s » devant quelle lettre ?	<i>Le professeur acquiesce par un signe de la tête. Puis il prend une craie.</i>	

Tableau 5b : “c dur” ou “c doux” ?

Ce deuxième moment illustre la façon dont le professeur met en évidence le fait que la lettre « c » peut se prononcer de deux manières différentes, celle que l'on peut appeler « c dur » prononcé « k » (la valeur [k]), et celle que l'on peut nommer « c doux » prononcé « s » (la valeur [s]). Le professeur

interroge la fillette sur ce qu'elle vient d'écrire. Il use également d'une forme de langage corporel rendant plus explicites ses demandes et son propos.

Étape 4 : ostension professorale

Tdp 15	él	« u » euh non devant « u » ça fait toujours « k »	<i>Le professeur commence à écrire au tableau.</i>	
Tdp 16	P	Donc devant quoi ?	<i>Il regarde la fillette.</i>	
Tdp 17	él	+++		
Tdp 18	P	En fait tu as les voyelles après + tu as quoi comme voyelle ?	<i>Le professeur écrit C suivi d'une flèche.</i>	
Tdp 19	él	J'ai « a » « e » « i » « o » « u » « y »	<i>Le professeur fait un geste de la main pour scander chaque lettre.</i>	
Tdp 20	P	« a » « e » « i » « o » « u » « y » alors ça et ça ça fait quoi ?	<i>Le professeur montre les lettres « c » et « a » en même temps qu'il les écrit au tableau.</i>	
Tdp 21	él	« ka »		
Tdp 22	P	Ça fait « ka » d'accord		
Tdp 23	P	Et ça ça fait quoi ?	<i>Le professeur montre le « c » et le « e ».</i>	
Tdp 24	él	« ke »		
Tdp 25	P	Ça fait « ke » ça ?	<i>Le professeur remontre le « c » suivi du « e »</i>	
Tdp 26	él	Ça fait « se »		
Tdp 27	P	Voilà tu vois euh là ça fait quoi ?	<i>Le professeur montre le « c » suivi du « i ».</i>	
Tdp 28	él	« ki »		
Tdp 29	P	Ah bon ?	<i>En remontrant ...</i>	
Tdp 30	él	Euh « si »		

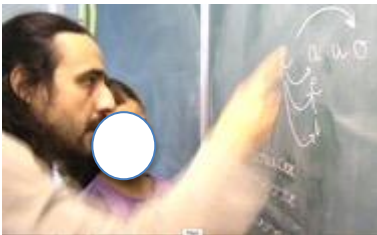
Tdp 31	P	Hum hum Donc avec le « u » ça fait « cu » ça tu l'as dit toi- même et avec le « o » ça fait ?	<i>Le professeur acquiesce par un hochement de tête. Puis il écrit la lettre « u » à côté de la lettre « a ».</i>	
Tdp 32	él	« so »		
Tdp 33	P	Ah bon ?		
Tdp 34	él	Euh « co »		

Tableau 6a : la règle du “c dur” et du “c doux”


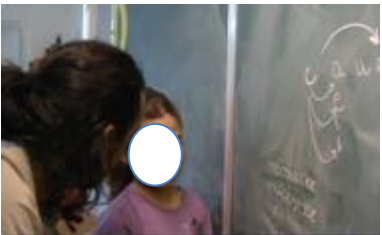


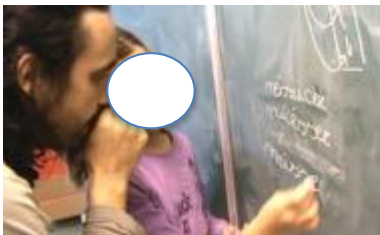
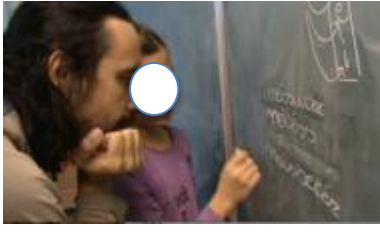
Tdp 35	P	« co » tu aurais un exemple de ça ? + de cette relation-là ? de cette combinaison si tu veux ?	<i>Le professeur suit avec son doigt le tracé entre « c » et « o ».</i>	
Tdp 36	él	Euh corde	<i>Regardant le professeur.</i>	
Tdp 37	P	Une corde tu vois ça confirme bien et d'ailleurs pour que ça fasse « s » qu'est-ce que tu ajoutes normalement à c pour que ça fasse « sa » « so » « su » ?	<i>Le professeur suit du doigt les flèches écrites au tableau.</i>	
Tdp 38	él	Euh un « e »		
Tdp 39	P	Qu'est-ce que tu ajoutes à c ? « ca » si tu veux que ça fasse « sa » ? comme « ça va bien »	<i>Le professeur hoche la tête pour dire « non ». Puis il écrit « ca ».</i>	
Tdp 40	él	Euh « sa »	<i>La fillette hésitant.</i>	
Tdp 41	P	Pour que ça fasse « sa » ?	<i>Il frappe le tableau du bout du doigt pour montrer le c de « ca ».</i>	
Tdp 42	él	Un c cédille	<i>Regardant le professeur qui ajoute la cédille.</i>	
Tdp 43	P	Là par contre je ne suis pas obligé + bon là on referme la parenthèse par rapport à la question que tu te posais + on revient à ta + à ton ++	<i>Il encadre le « e » et « i » écrit au tableau.</i>	

Tableau 6b : la règle du c cédille

Les tableaux 6 a et b tentent d'objectiver la façon dont c'est ici le professeur qui fournit des explications à l'élève au sujet de la règle d'orthographe qui la trouble. Le professeur montre. Dans le premier tableau, il rappelle sous quelles conditions le « c » se prononce tantôt « k », tantôt « s ». Il utilise un schéma, qu'il complète au fur et à mesure que l'élève répond à ses questions. Ce schéma comporte des flèches rendant les correspondances lettre à lettre plus explicites car visuelles. De manière identique aux tableaux 5a et 5b, sa gestuelle tend à renforcer son propos. Régulièrement, et de façon claire, le professeur valide ou invalide les suggestions de l'élève. Aux tours de parole 35 à 37, le professeur s'assure de la bonne compréhension de la règle par la fillette en lui demandant un exemple. Le tableau noir permet à la fillette de visualiser l'élaboration et la co-construction de la règle, bâtie conjointement grâce à l'expression discursive et corporelle du professeur et avec les réponses de l'élève.

Étape 5 : réécriture et nouveaux tâtonnements

Tdp 44	él	Nai + sse + cer	<i>L'élève revient sur le dernier essai. Elle commence à écrire la fin du mot « naisse... » et y ajoute la syllabe « cer ». Elle le lit.</i>	
Tdp 45	P	D'accord + bon ++		
Tdp 46	él	nécessaire c'est pas un verbe ?		
Tdp 47	P	Est-ce que c'est une action nécessaire ?		
Tdp 48	él	non	<i>Faisant un signe de la tête.</i>	
Tdp 49	P	C'est pas un verbe c'est un mot de lexique ça aussi + bon alors là qu'est-ce que je vais te dire +		
Tdp 50	él	Donc celui-là il est pas bon ?	<i>En montrant le second essai...</i>	
Tdp 51	P	Laisse-le celui-là laisse-le		



Tdp 52	P	Voilà il faut que tu cherches ça vas-y ++ hum hum + voilà ça c'est une possibilité exactement + très bien + et là ?	<i>... il efface certaines parties du second essai, ce qui donne un mot "à trou". La fillette complète les trous sous le regard du professeur : « nécessaire »</i>	
Tdp 53	él	"Nécessaire"	<i>La fillette lit « nécessaire »</i>	
Tdp 54	P	Et "nécessaire" là ? ++ Voilà alors maintenant une dernière chose là tu l'as trouvé le mot	<i>Le professeur montre la fin du mot « nécessaire » avec la pointe d'un crayon de papier. L'élève comprend qu'il faut ajouter un « e ».</i>	

Tableau 7 : recherche de nouvelles combinaisons tâtonnées

Lors de l'étape 4, l'élève a pu revoir la règle qu'elle ne maîtrisait pas. Dans l'étape 5, elle va utiliser cette règle pour terminer l'écriture du dernier essai tâtonné. Le dernier essai passe alors de sa forme initiale « naicaisser » à la forme « naissecer ». C'est alors, comme on peut le voir au tour de parole 52, que le professeur oriente délibérément la réflexion sur le second essai tâtonné (« naicésser »), abandonnant volontairement le travail commencé sur le dernier essai. Il efface ainsi certaines parties du second essai, laissant apparaître un mot "à trou". Ainsi, il efface les lettres « a », « i », « e » et « r » du second essai. La fillette complète les espaces sous le regard du professeur qui l'encourage et valide ses propositions, c'est ce que nous indique le tour de parole 52 :

- dans le premier espace elle ajoute *e* accent aigü : « nécess » ;
- dans le second espace, elle intègre la syllabe « air » : « nécessair ».

Dans un troisième moment, le maître montre l'absence du « e » final du mot écrit (ostention professorale à l'aide de son crayon de papier). L'élève l'ajoute.

Le mot alors obtenu est « nécessaire », mot qui se rapproche de la forme correcte recherchée.

Étape 6 : finalisation du tâtonnement


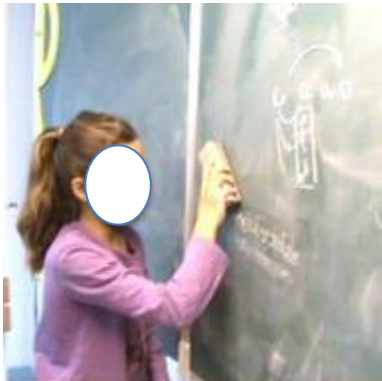
Tdp 55	P	Quand on a un doublement de consonnes ?	<i>Le professeur pointe les deux « s » du mot « nécessaire ».</i>	
Tdp 56	él	Y'a pas d'accent	<i>La fillette efface l'accent sur la lettre « e ».</i>	
Tdp 57	P	Tu sais que ça remplace l'accent voilà il est là ton mot + maintenant ce que tu peux faire c'est aller chercher ton mot dans le dictionnaire + chaque fois qu'on cherche un mot on cherche aussi dans le dictionnaire d'accord ?	<i>La fillette hoche la tête pour dire « oui » et efface les tâtonnements erronés.</i>	

Tableau 8 : validation de l'essai tâtonné

Cette sixième et dernière étape illustre la levée de la dernière difficulté orthographique. Le maître montre la double consonne (ostension professorale) et fait rappeler à l'élève la règle orthographique qui s'y rapporte (voir le tour de parole 55). La petite fille corrige et aboutit à l'écriture correcte du mot « nécessaire ».

Lors d'un dernier moment, l'élève laisse apparaître la forme correcte du mot sur le tableau noir, effaçant les autres écritures. Avant qu'elle ne recopie le mot sur son cahier, le maître lui demande de procéder à une dernière vérification orthographique dans le dictionnaire.

Synthèse

Ce premier point d'analyse constitue une description de l'enseignement individualisé sur la "correction" linguistique, "correction" et "autocorrection" étant les vocables utilisés dans la classe. Lorsque l'élève écrit son *texte libre* sur son cahier, il *tâtonne* de lui-même sur des difficultés rencontrées. Il se rend spontanément au tableau pour faire cela. Les photogrammes présentés ci-dessus mettent au jour certaines phases de ce que Freinet appela le « tâtonnement expérimental » de l'élève, tel qu'il est

pratiqué dans cette école. Il s'agit d'une pratique ayant un air de famille avec un aspect de ce que Dewey nommait le *schème de l'enquête* :

« L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié. » (Dewey, 1967, p. 169).

Le déclenchement d'une *enquête* est provoqué par un doute attaché au caractère indéterminé d'une situation. D'abord, qu'est-ce qu'une situation ?

« Ce que désigne le mot « situation » n'est pas un objet ou un événement isolé ni un ensemble isolé d'objets ou d'événements. Car nous n'expérimentons ni ne formons jamais de jugements à propos d'objets et d'événements isolés, mais seulement en connexion avec un tout contextuel. Ce dernier est ce qu'on appelle une situation ». (*ibid.*, pp. 127-128).

Les situations dites « indéterminées » sont « perturbées, ambiguës, confuses, pleines de tendances contradictoires, obscures, etc. » (*ibid.*, p. 170). Cela conduit, dit Dewey, à instituer un problème qu'il faudra ensuite tenter de résoudre en mêlant observation et raisonnement. Mais pour mener à bien cette enquête, l'objectivation de l'épisode tend à mettre en évidence plusieurs pistes à investiguer. Celle d'une action conjointe entre élève et professeur menant l'enquête au sein d'un milieu particulier, celui de cette classe, dans cette école à un moment précis de transactions. Celle aussi de l'action du professeur se caractérisant par l'alternance de temps d'observation, de silence et d'explications. Celle enfin de l'action de l'élève, tantôt exprimée par une écoute active, ou dévolue à "s'essayer" seule sous le regard attentif du professeur.

Je vais maintenant donner à voir sous forme de schémas heuristiques les différentes étapes de ce processus conjoint mais également la part de chacun à l'œuvre dans ce processus.

Voyons à présent comment il est possible de représenter sous forme schématique les différents moments précédemment décrits dans un langage commun.

Le premier schéma (Tableau 9) donne une représentation de l'action conjointe qui s'élabore entre le professeur et l'élève.

« Les actions du professeur prennent source dans l'action de l'élève, qui doit pouvoir être reconnue, dans la sémiose d'autrui au sein du savoir, comme adéquate. »
 (Sensevy, 2011, p. 65).

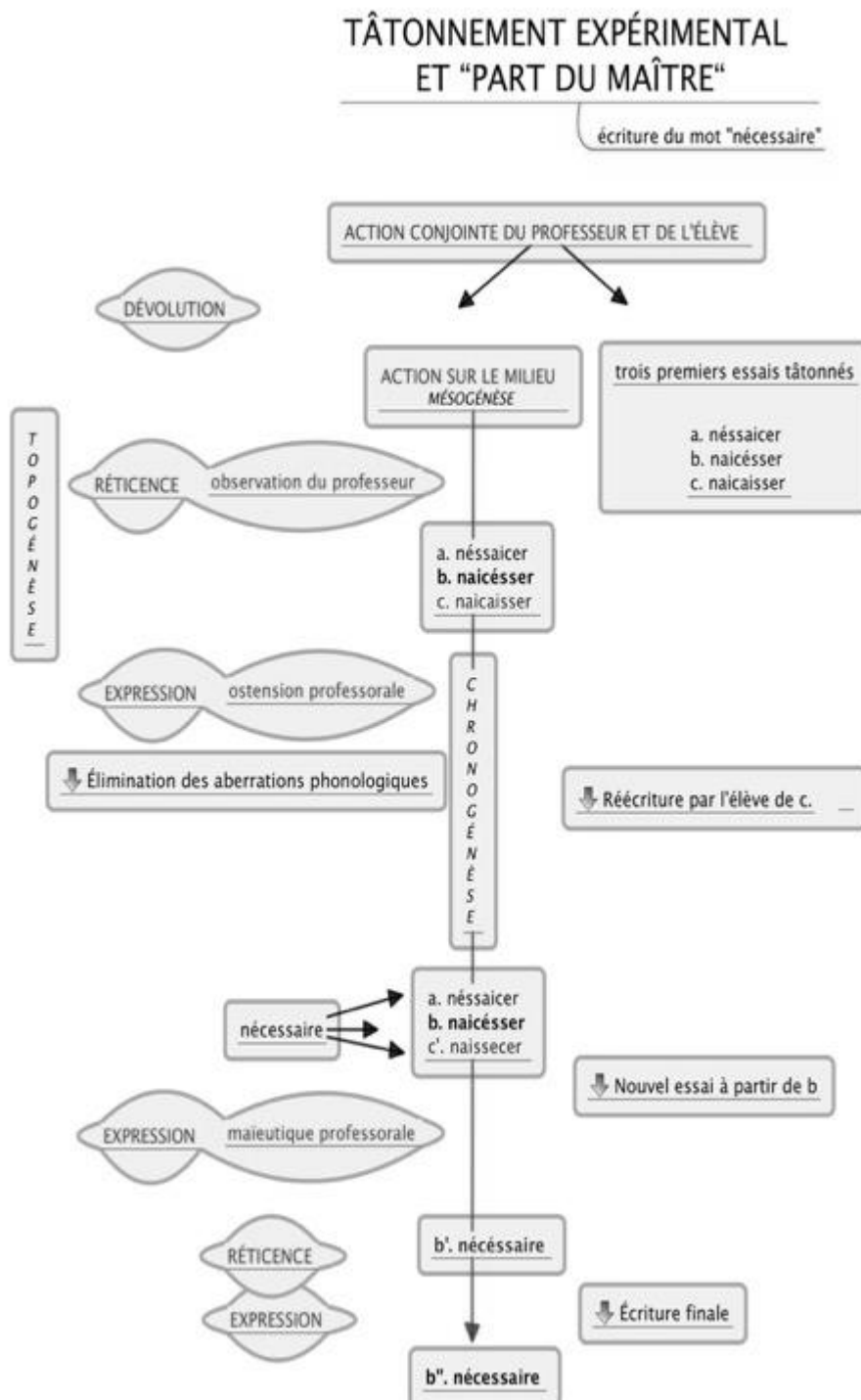


Tableau 9 : schématisation globale du premier épisode

À gauche, y figurent les actions professorales mises en œuvre chronologiquement, dans le temps didactique de l'épisode. On peut repérer sur cette partie du schéma différentes actions professorales comme les moments de variation dans la dialectique de réticence/expression du professeur. Initialement nous assistons à une phase de dévolution dédiée au travail autonome de micro-enquête de l'élève.

Au centre de ce schéma, on peut observer la progression dans la recherche tâtonnée de l'orthographe correcte du mot recherché « nécessaire ». Les apparitions successives des différents essais y sont figurées.

Enfin, dans la partie de droite sont énumérées les différentes tentatives de l'élève dans le cadre de l'action conjointe « c'est-à-dire coopérative et coordonnée, dialogique » (Sensevy, 2011, p. 65).

Il est possible d'observer deux moments dans la progression de l'action conjointe entre le professeur et l'élève. Un premier moment correspond à l'élimination des écritures erronées, un second moment illustre les nouvelles combinaisons tâtonnées et l'aboutissement à l'écriture correcte du mot « nécessaire ».

Le deuxième schéma (Tableau 10) montre les premières étapes de l'action professorale et représente l'avancement des écritures tâtonnées pour aboutir au mot correct.

TÂTONNEMENT EXPÉRIMENTAL ET "PART DU MAÎTRE"

écriture du mot "nécessaire"

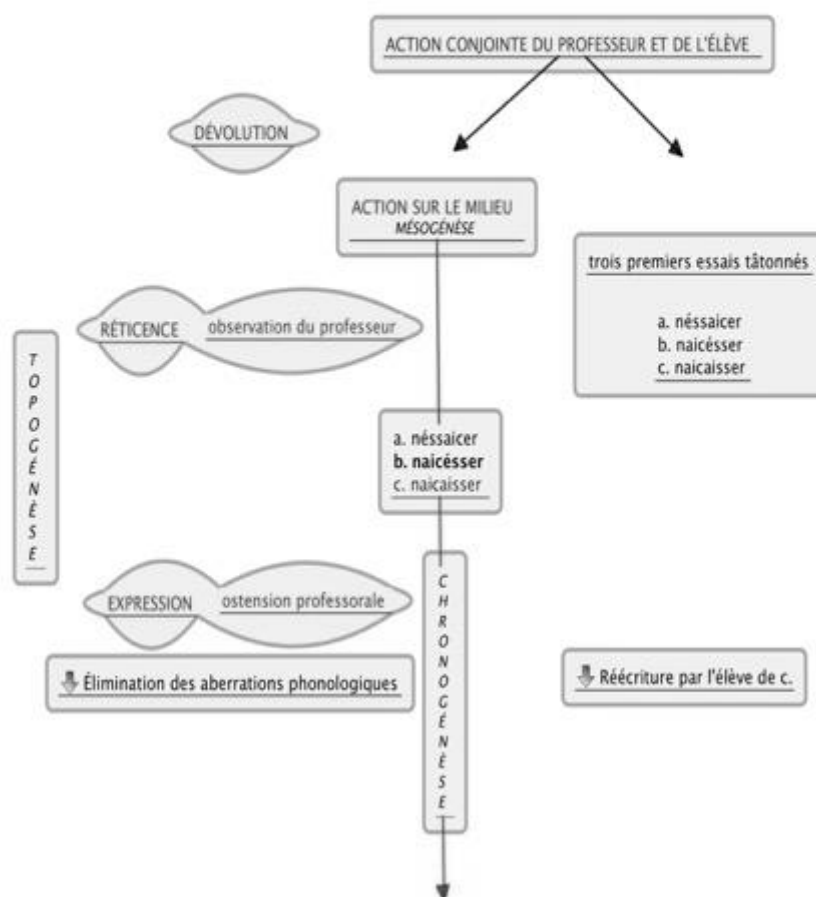


Tableau 10 : premier moment

Tout d'abord, on note une phase de *dévolution* où l'élève est laissée seule face au tâtonnement qui lui incombe, trouver l'écriture correcte d'un mot. Le fait est, dans les pratiques ordinaires de cette école, que les élèves se chargent du problème de l'orthographe exacte, lexicale et grammaticale, lors de l'écriture d'un texte³⁰⁰. C'est à ce moment que la fillette se dirige vers le

³⁰⁰ À l'École Freinet, le travail de la langue s'organise suivant différentes pratiques : celle d'une pratique en contexte à travers l'écriture de *textes libres*, celle d'un apprentissage plus systématique grâce à l'usage de fichiers individuels auto-correctifs. C'est ce que préconisent Brissaud et Cogis (2011), parlant d'outils permettant de travailler plus précisément l'orthographe lexicale parallèlement à la mise en œuvre en classe de situations donnant à analyser la variation des mots en fonction d'un contexte.

tableau, de façon autonome, pour écrire les diverses graphies du mot nécessaire. En effet,

« l'élève doit aussi accepter, avec la clause *proprio motu*, cette forme de désengagement du Professeur : il doit accepter d'être à certains moments laissé à lui-même, savoir que l'appropriation du savoir passe par une forme d'indépendance et de solitude, de détachement nécessaire des paroles et des actes du professeur » (Sensevy, 2011, p. 75).

Pour que l'élève puisse s'engager dans cette phase du travail, le professeur doit organiser les conditions de la dévolution. C'est ainsi, et nous y reviendrons par la suite, que le milieu est aménagé dans cette classe de telle sorte que l'élève soit conduit à prendre la responsabilité d'un apprentissage et à l'assumer. L'action professorale varie ensuite par l'alternance de phases dans l'équilibre entre réticence et expression. Le professeur est d'abord « très réticent » au sens où il ne parle pas, mais en cela même il exprime à l'élève qu'il prend connaissance de son travail, et de ce fait même qu'il manifeste une reconnaissance du travail produit. Bien qu'il semble montrer une certaine perplexité, cette phase de réticence lui donne l'occasion d'un temps d'observation des éléments de la situation. Puis le professeur va s'exprimer sur le problème posé. Le professeur montre, explique, clarifie, rappelle. C'est l'ostension professorale qui s'inscrit dans un jeu didactique où la stratégie du professeur (ici, commencer par évincer les écritures impossibles) permettra à terme à l'élève de gagner au jeu en trouvant l'écriture correcte de « nécessaire » (Sensevy, 2011). L'ostension professorale consiste ici à expliquer à l'élève une règle verbalement, mais aussi à l'écrire au tableau en la rendant la plus explicite et compréhensible possible³⁰¹. Comme l'explique Sensevy « connaître signifie toujours d'une certaine manière agir et parler adéquatement, le rapport entre le parler et l'agir dépendant étroitement de la connaissance en jeu » (*ibid.* p. 44). Les phases de forte réticence ne constituent jamais un vide d'action, elles sont marquées par un geste d'enseignement « technique » du professeur et permettent l'émergence, pour l'élève, de l'inconnu. Cela accélère l'action de l'enfant sur le milieu pour l'écriture d'une nouvelle forme du mot « nécessaire ». Notons au passage, que

³⁰¹ Comme nous l'avons déjà noté le professeur complète son discours en écrivant au tableau et appuie son propos par un jeu de fléchage (tableau 6a et 6b). Il dit en faisant et/ou fait en disant.

« cette confrontation orale » a une valeur capitale tout au long de l'apprentissage de l'orthographe. Ainsi,

« cette confrontation est un levier des plus efficaces pour l'appropriation des notions enseignées, car elle provoque des réajustements cognitifs chez les élèves » (Brissaud & Cogis, 2011, p. 29).

Le schéma suivant (Tableau 11) présente le second moment de l'épisode étudié.

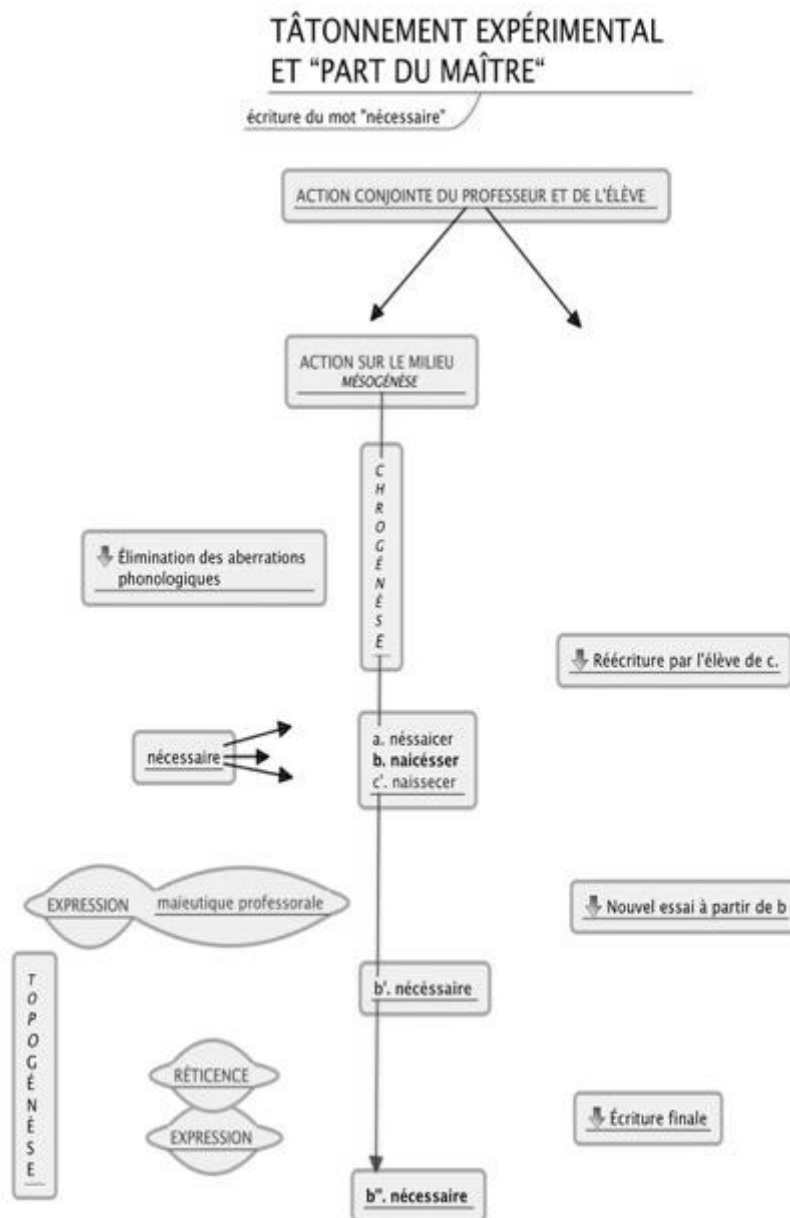


Tableau 11 : second moment

On note sur cette seconde partie du schéma de nouvelles alternances des qualités de la dynamique réticence/expression. L'ostension professorale se caractérise par l'énoncé et le rappel de règles orthographiques (Les tableaux 5a, 5b, 6a et 6b illustrent ce point). C'est un intéressant paradoxe de l'action conjointe : si le professeur "parle avec réticence", il parle « pour faire agir, l'action de l'élève pouvant le convaincre que ce que lui, professeur, cachait à l'élève, a été identifié au moins en partie » (*ibid.* p. 73). Sensevy identifie l'acte de parole comme perlocutoire :

« Ainsi, la grammaire du jeu didactique suppose que beaucoup des énoncés du joueur B (le professeur) seront à considérer avant tout non pas dans l'information qu'ils apportent *stricto-sensu*, ni même dans la manière dont cette information doit être comprise, mais dans ce que les énoncés ont pour but de faire faire à l'élève » (*id.*)

Le professeur accélère la progression épistémique par sa décision de faire travailler l'élève exclusivement sur le tâtonnement b « naicésser ». On comprend alors que la stratégie du maître consiste à simplifier la situation donnée en mettant la focale sur un mot, et non plus en travaillant sur les trois écritures proposées. Pour cela, il agit sur le milieu³⁰² de la situation. L'enseignant choisit de montrer le mot b « naicésser » comme étant le plus proche de l'écriture correcte attendue. En effet, le mot b laisse apparaître la racine du mot recherché. Le professeur va alors agir une seconde fois sur le milieu en faisant du mot b un "mot à trou". Par cette action, il laisse tout à la fois voir à l'élève la racine commune à conserver mais également le noir du tableau devant être comblé ("les trous"). Il réaménage alors le milieu, et s'en tient à une position de réticence didactique lui permettant d'instituer l'élève dans une certaine liberté laissant ainsi un espace dédié à la clause *proprio motu*. On observe alors particulièrement bien que

« la réticence constitue une caractéristique particulière du rapport expression-contenu propre aux transactions didactiques, et ne signifie en rien le *silence*. Au contraire, pourrait-on dire, puisque la réticence du discours professorale est dans bien des cas assurés par une forte densité dialogique » (*ibid.* p. 241).

En résumé, nous observons dans cet épisode un cas de progression dans le *temps de tâtonnement* qui s'origine dans les transactions effectives du

³⁰² Cette action sur le milieu, en éliminant deux autres possibilités, est aussi une action sur le contrat.

professeur et de l'élève. La maïeutique professorale permet de conduire l'action de l'élève, et la dernière ostension du professeur permet, par le rappel d'une règle connue de l'élève, l'achèvement de l'écriture du mot recherché.

Description et analyse du second épisode : tâtonnement sur le mot « amélioré »

Les photogrammes suivants proposent d'objectiver un second tâtonnement, opéré dans la même classe. Il s'agit d'un problème d'orthographe grammaticale. Une élève (inscrite elle aussi en CE2) tâtonne le mot « amélioré » dont elle a besoin de connaître l'orthographe correcte lorsqu'elle écrit son *texte libre*.

Je présente dans ce tableau synoptique le découpage en quatre moments de l'épisode.

La durée de l'épisode est de 1 min et 49 secondes.

Étapes	Durée	Titre
1	10 secondes	Observation et première validation du professeur
2	18 secondes	Travail sur le sens : l'accord du verbe
3	26 secondes	Ostension professorale 1 : une question imprévue
4	55 secondes	Ostension professorale 2

Tableau 12 : durées de l'épisode 2

Dans cet épisode, la fillette tâtonne au tableau sur deux versions du verbe « amélioré ».

Le premier essai est : « amailiorer ».

Le second essai est : « amélioré ».

Observation et première validation du professeur


Tdp 1	P	Ça c'est très bien ça + là c'est bien celui avec l'accent aigu + ça non + voilà ça c'est bien ++	<p><i>Le professeur s'approche du tableau. Il montre avec sa main le second essai tâtonné « amélioré », puis il fait mine d'effacer l'essai du dessus. Ensuite il observe, silencieux.</i></p>	
----------	---	--	--	---

Tableau 13 : première validation du mot recherché

Dans cette première phase, comme c'était également le cas pour l'écriture du mot « nécessaire », le professeur est interpellé par une élève qui a tâtonné au tableau. Il s'approche calmement et commence par observer en silence les mots écrits au tableau. Puis le professeur félicite l'élève en lui indiquant qu'elle a réussi à trouver l'écriture correcte du mot. L'attitude du professeur qui valorise ce que *fait* l'élève, relève d'une pratique courante et inhérente à la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet. Cette position constructive peut être reconnue comme celle du bon sens :

« comment en effet être motivé, à quoi bon travailler, si on est abonné au zéro ? Si, chaque fois qu'on écrit, l'accent est mis d'abord et surtout sur vos fautes d'orthographe ? Aucune autre discipline ne place la faute en son centre, pas même les mathématiques. Et si l'on a tenté de remplacer le mot *faute* par le mot *erreur*, force est de constater que cela ne change pas grand-chose. L'élève reçoit trop souvent une image négative de lui-même, dès lors qu'il pense et communique par écrit » (Brissaud & Cogis, p. 20).

Les professeurs de cette école encouragent les enfants et pratiquent ce que Brissaud et Cogis nomment une « évaluation positive », n'attribuant aucune

note aux travaux des élèves mais cultivant pour chacun d'eux une bonne estime de soi.

Travail sur le sens


Tdp 2	él	Hum hum		
Tdp 3	P	Alors c'est quoi la phrase maintenant + c'est quoi la phrase		
Tdp 4	él	Je trouve que ton comportement s'est amélioré		
Tdp 5	P	Ah + il s'est amélioré alors oui c'est bien comme ça + c'est celui-là	<p><i>Le professeur montre le mot « amélioré ». La fillette efface l'essai erroné.</i></p>	

Tableau 14 : seconde validation de la graphie du verbe replacé dans le contexte de la phrase

Dans ce second moment, il lui indique d'effacer l'essai qui avait été infructueux. Le professeur interroge l'élève. Il lui demande "avec quoi" le verbe « amélioré » doit s'accorder dans la phrase qu'elle est en train d'écrire. Il la questionne sur la terminaison du verbe et insiste sur le fait que le sujet, dans cette phrase, est masculin.

Pour renforcer son explication il remplace le mot "comportement" par le pronom « il ».

Réflexion sur l'accord du verbe

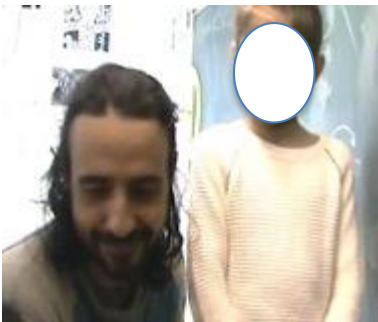



Tdp 6	él	Oui mais elle parle d'une fille	<i>Une élève à proximité prend part à la discussion. Elle fait remarquer que la fillette parle dans son texte du comportement d'une fille.</i>	
Tdp 7	P	C'est vrai tu as raison donc qu'est-ce que tu as envie de mettre toi si c'est une fille ?		
Tdp 8	él	Ben un « e »		
Tdp 9	P	Tu voudrais rajouter un « e » + tu as tout à fait raison + mais c'est quoi qui s'est amélioré + c'est le (en insistant) comportement <u>son</u> (en insistant) comportement + tu vois + voilà Le comportement c'est un garçon (de manière ironique en souriant légèrement)	<i>Le professeur fait mine de tendre l'oreille, puis regardant l'élève qui a pris part aux discussions...</i>	
Tdp 10	él	Et la <u>comportement</u> ça n'existe pas	<i>La fillette du tableau commente avec un sourire.</i>	
Tdp 11	P	C'est le comportement tu comprends + voilà + donc le comportement s'est amélioré + c'est bien ça		

Tableau 15 : une question imprévue

Soudain le professeur doit répondre à la question d'une élève qui participe spontanément à la discussion engagée concernant la graphie du mot « amélioré ». Cette élève s'interroge sur la terminaison du verbe « amélioré » : *comment doit-on accorder le verbe si le comportement dont il est question est celui d'une fille ?* Elle confond le sujet du verbe (le comportement), nom commun de genre masculin, et la personne à laquelle celui-ci se rapporte (une petite fille). Le professeur explique et met l'accent sur le genre du sujet.

Il est normal que les élèves éprouvent des difficultés à écrire les marques d'accord attendues, ceci notamment parce qu'ils

« comprennent encore imparfaitement le fonctionnement des catégories et de la syntaxe, et ils ont du mal à appréhender le fonctionnement linguistique parce que les concepts grammaticaux en jeu sont trop complexes pour eux. Paradoxalement, parce que certaines marques orthographiques sont visibles, elles aident les jeunes élèves à percevoir les classes et relations syntaxiques. Aller de l'orthographe à la grammaire nous semble une voie prometteuse » (Brissaud & Cogis, 2011, p. 15).

C'est dans cette optique que le professeur ici travaille, dans le sens d'un apprentissage s'organisant dans la durée et la répétition. En outre, Brissaud et Cogis préconisent un travail de fond basé sur la justification de leur réponse par les élèves, voire un travail collectif de confrontation de différentes propositions. Elles soulignent l'importance de recourir à ce type de pratiques « d'autant plus précieux que le langage joue un rôle déterminant dans la formation des concepts » (*ibid.*, p. 29).

Observons par ailleurs que le professeur plaisante gentiment devant les deux fillettes, soulignant que comportement « c'est un garçon » (Tdp 9). On peut ainsi faire l'hypothèse que le sourire du professeur, associé au ton de sa voix, désigne le "mauvais" comportement comme se rapportant plutôt au genre masculin. La fillette au tableau répond d'ailleurs à l'humour du professeur par une boutade. Elle semble percevoir le ton humoristique du professeur et répond sur la même tonalité, féminisant à son tour le mot comportement (« la comportemente », Tdp 10). Elle souligne qu'au féminin ce terme n'existe pas³⁰³. On peut observer par ces échanges que l'une des petites filles intuitionne la plaisanterie du professeur et saisit le recours au second degré du professeur, tout en appliquant la règle de l'accord en genre.

Réflexion sur l'étymologie

³⁰³ On observe qu'elle féminise le nom commun comportement qu'en partie, puisqu'elle lui appose le déterminant « le ».



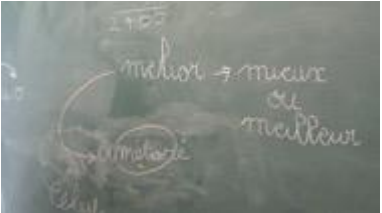
Tdp 12	P	En latin par rapport à ça y'a ça ++ c'est mélior + mélior tu vois + qui veut dire	<i>Montrant l'accent aigu, il écrit mélior au tableau.</i>	
Tdp 13	el	amélioré		
Tdp 14	P	Mieux + ou bien ça peut vouloir dire aussi meilleur + pas le meilleur mais mieux + c'est mieux ou meilleur ++ On voit bien on le voit de temps en temps quand on fait le texte au tableau + tu vois comment le latin a donné + Tu vois	<i>Le professeur réécrit mieux au tableau.</i> <i>Le professeur trace une flèche et entoure « mélior » dans « amélioré ».</i>	

Tableau 16 : une question imprévue

Ce dernier moment permet de voir une action topogénétique du professeur qui décide d'aménager le milieu pour faire apparaître au tableau l'étymologie « melior » du mot « amélioré ». Il montre ainsi le lien entre la racine latine du mot et l'écriture actuelle de ce dernier. Il "augmente" ainsi son explication à un niveau plus élevé de complexité et de compréhension, remplaçant ses explications dans un contexte culturel.

Schéma analytique de l'épisode

Je présente maintenant un schéma pour caractériser la coaction du professeur et de l'élève dans la recherche tâtonnée du mot « amélioré ».

TÂTONNEMENT EXPÉRIMENTAL ET "PART DU MAÎTRE"

écriture du mot "amélioré"

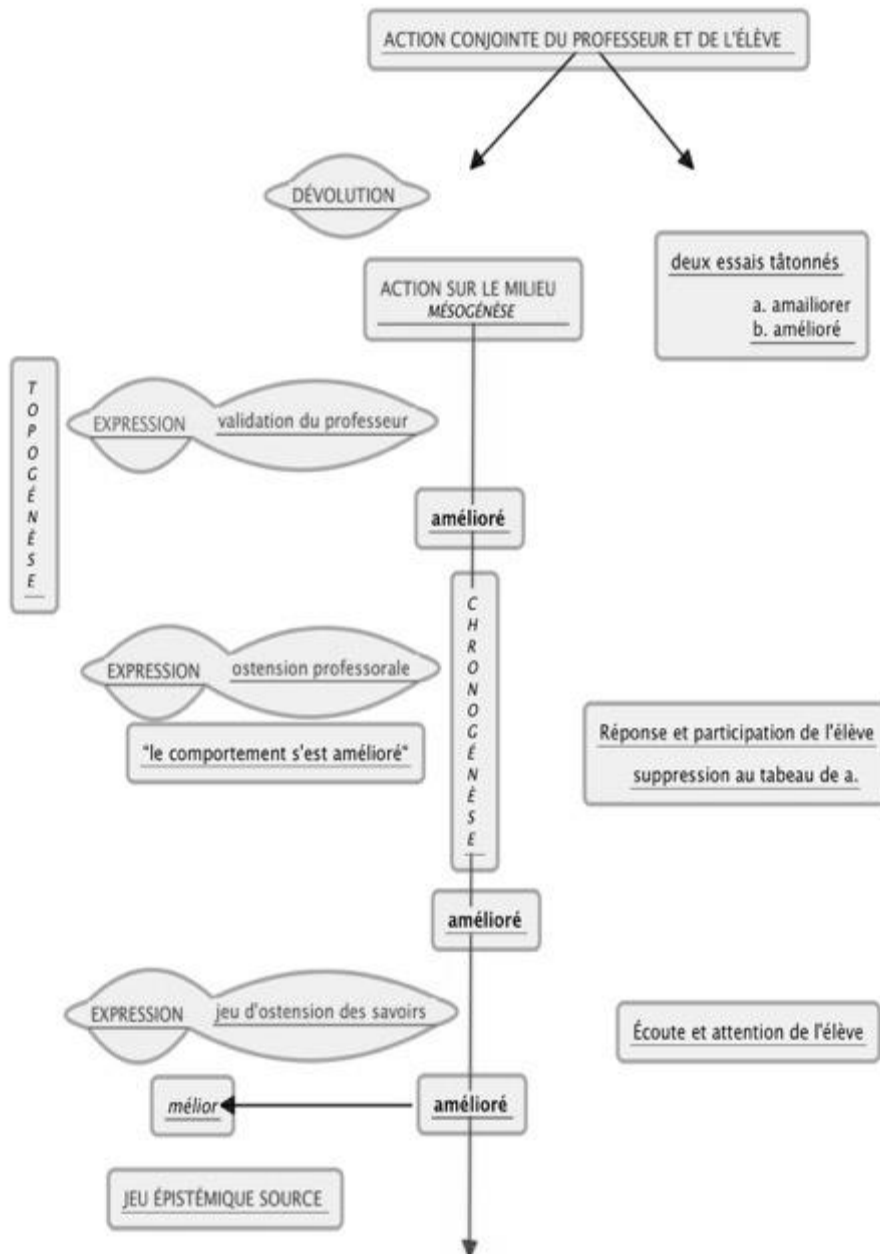


Tableau 17 : schématisation du second épisode

De la même manière que le tableau 11, le tableau 17 donne à voir à gauche les différentes actions professorales, au centre la co-construction et la progression orthographique du mot recherché et, à droite, les différentes actions dans le milieu effectuées par la fillette.

La particularité de cet épisode, par rapport au premier exemple, réside dans l'action du professeur et dans le détour linguistique qu'il opère, revenant à l'explication de l'étymologie du mot recherché. L'action du professeur s'institue au cœur d'éléments du jeu épistémique-source donnant à voir une modélisation de l'activité du connaisseur, de l'écrivain dans sa pratique d'expert. Sensevy (2011, p. 288) définit les jeux épistémiques comme modélisation « d'une pratique savante, sous la forme d'un système de capacités/stratégies épistémologiques et de capacités/stratégies épistémiques ». Dans cet exemple, le professeur présente un savoir dans une forme aboutie et érudite permettant une compréhension fine du problème posé par l'élève. Dans ce cas, le professeur donne à voir une pratique organiquement liée à l'activité dont elle est issue, l'écriture.

Re-conceptualisation du texte libre

La première remarque à ne pas négliger est le caractère quotidien de ce type de situation dans la classe étudiée. En effet, la fréquence de l'activité dont le professeur attend qu'elle favorise un apprentissage est un élément essentiel comme le souligne Dehaene à propos de la découverte de la langue :

« des activités d'écriture et de composition de mots, à la main ou à l'aide lettres mobiles, où l'enfant joue un rôle actif et créatif, devraient être pratiquées tous les jours, en association très étroite avec les activités de lecture » (Dehaene, 2011, p. 87)

Mais ma seconde remarque est de considérer, dans l'écriture du *texte libre*, que les activités orthographiques sont articulées à la production de texte, par l'élève, comme origine du travail du professeur et donc de l'action didactique conjointe. Ainsi le processus du *texte libre* permet le développement de potentialités « d'écriture complète ». Chiss et David expliquent que

« l'acquisition des différentes composantes de l'écriture, dont l'orthographe, repose sur des procédures tour à tour concurrentes et complémentaires, partielles ou englobantes, mais essentiellement dynamiques, évolutives et créatives » (Chiss & David, 2011, p. 205)

À partir de ces deux micro-analyse de tâtonnement expérimental, je voudrais dégager certains éléments didactiques permettant d'envisager une forme générique d'apprentissage de l'orthographe en lien avec la production d'écrit.

Un milieu minutieusement aménagé

Dans ces deux épisodes il s'agit de réfléchir à l'écriture : la construction du problème dans le temps de tâtonnement est encore à son début. Tâtonner l'écriture décrit alors précisément l'action d'enquête encore incertaine, le moment où la *mésogénèse* s'initie. Car c'est le tâtonnement qui garantit l'authenticité de l'enquête. Dans la perspective de la "pédagogie Freinet", on peut parler d'une élaboration, dans les formes du milieu, de ce tâtonnement. Le milieu didactique institué dans le cadre de l'écriture du *texte libre* comprend :

- des objets matériels : un cahier consacré aux textes, un crayon de papier, une gomme, une règle, le tableau, etc. ;
- des objets sémiotiques, qui peuvent être lieux de la référence comme les textes travaillés collectivement, les textes antérieurs écrit par l'enfant, les affichages, le tableau, etc. ;
- des objets symboliques : objets de référence aux normes de savoir, comme les textes corrigés, le dictionnaire, les livres de la classe, les livres de grammaire, etc.

De telles séances seraient impensables sans tableau *noir*. Le tableau est dans cette école un instrument de tâtonnement, pris dans le sens de s'exercer, s'entraîner, faire des erreurs, recommencer etc. Cette possibilité est dévolue aux élèves :

« ils vont parfois au tableau pour écrire à la craie un mot dont ils doutent de l'orthographe : en l'écrivant de plusieurs manières (pour ne pas surcharger leur cahier de ratures) ils font un *tâtonnement* et cherchent à se convaincre de la bonne orthographe. [...] On peut paradoxalement considérer l'outil sémiotique du tableau comme l'emblème d'une partie de la philosophie éducative de Freinet, pour qui le privé a vocation d'être soumis au regard public au moyen d'instruments : le tableau est un instrument public de travail personnel, jouant un rôle essentiel dans le milieu, notamment en ce qu'il est un lieu d'action topogénétique dans la pratique de la coopération et d'un tutorat que je qualifierai de spontané » (Go, 2007, p. 112).

C'est l'élève qui prend l'initiative d'une recherche dans ces exemples précis, sur un point orthographique. Je rappelle que les élèves ont l'habitude d'entrer spontanément dans une démarche active de recherche à partir des questions qu'ils se posent, cela fait partie de la *culture* de cette école. Utiliser le tableau de la classe est donc, dans ce contexte, un acte institutionnel. On peut observer que d'ordinaire, le tableau est rarement un lieu d'investissement cognitif pour les élèves. Ici les enfants ont accès au tableau dès la maternelle. Ils l'utilisent à divers moments notamment lors des phases de tâtonnement. Cela opère un renversement topogénétique dans la mesure où le tableau ne devient pas le lieu de l'ostension du savoir réservé au professeur qui fait la leçon, mais le lieu d'élaboration du savoir, dévolu conjointement au professeur et aux élèves. Lors du travail de tâtonnement, le professeur n'exprime pas un "je vais t'expliquer" mais plutôt un "nous allons réfléchir ensemble", or

« le travail sémiotique conjoint est un travail produit pour donner à comprendre. L'intention pourrait ici se caractériser comme *Faire en sorte que les élèves fassent comprendre leur raisonnement* » (Sensevy, 2011, p. 412).

Le tableau est de fait un excellent support du travail tâtonné dans le sens où il est un lieu d'observation, de changement rapide et d'aménagement du milieu de façon efficace. C'est pourquoi, on observe à plusieurs reprises le professeur effacer, et la fillette recommencer. Si l'on prend comme définition du milieu la structure symbolique du problème (Sensevy, 2011) auquel l'enfant est confronté, ce qui fait milieu dans ces deux exemples ce sont les différentes écritures de mots, et ensuite, en fonction des interventions du professeur et du déroulement de l'action conjointe, ce milieu s'affine et se réduit jusqu'à l'institutionnalisation de l'écriture correcte. Ces différentes actions professorales sont déterminantes pour l'efficacité du jeu épistémique parce que

« l'enseignant doit expliquer l'existence d'une orthographe conventionnelle et la différence entre bonne et mauvaise erreur (selon que l'enfant a ou non utilisé correctement les règles de correspondances graphèmes-phonèmes) » (Dehaene, 2011, p. 89).

Dans cette perspective, le support du tableau permet à la fois de « voir de loin » (observations, réflexions...) et de « voir plus loin », projection des

intentions professorales et de la mise en intrigue d'une situation épistémique donnée.

La part du maître

J'ai tenté de proposer une ébauche d'analyse des épisodes de tâtonnement qui révèle de ce que les Freinet appelaient la *part du maître*. Mon analyse se situe d'un point de vue "micro". Elle permet de montrer dans un contexte particulier comment les élèves apprennent quelque chose, mais également d'observer finement les actions professorales. Ainsi,

« la part de l'enseignant s'exerce selon des modalités complémentaires. Dans cette démarche, les interventions de l'adulte doivent être modulable selon les circonstances, soit par une guidance variable auprès de chaque enfant pour capter le spontané, faire émerger ses savoirs privés évolutifs à tout instant, au cours de ses actions tâtonnantes, soit pour étayer son parcours soit pour faire avec lui des mises au point formelles, lorsque l'imprégnation atteint un seuil individuel critique ... » (Lèmery, 2010, p. 115)

Trois aspects permettent de caractériser l'orientation des actions professorales.

En premier lieu, le travail de l'imagination scientifique : le premier épisode peut amuser par la diversité des écritures du mot « nécessaire » imaginée par l'enfant. Au total, en tenant compte des graphies inventées et de leurs éventuelles réécritures, le nombre d'essais tâtonnés s'élève à cinq pour la recherche de l'orthographe correcte d'un seul et même mot. L'abondance de configurations graphiques, matériau élaboré par l'enfant, relève du contrat didactique générique de la pratique du *texte libre* que l'on peut définir comme

« un système de signification commune aux élèves et aux professeurs, qui constitue à la fois l'effet de l'action conjointe passée et la condition de l'action conjointe future. Ces significations communes, qui compose le contrat didactique en tant qu'arrière-plan, sont indispensables à la production des stratégies gagnantes pour le jeu » (Sensevy, 2011, p. 29).

Cela donne à voir que le professeur doit veiller à favoriser l'enquête épistémique appropriée au foisonnement et à la créativité de l'élève. Le professeur est de fait celui qui s'intéresse. Il ne s'intéresse pas seulement à ce que l'élève écrit sur le tableau. Il fait attention à ce que fait l'élève, mais aussi à ce à quoi l'élève fait lui-même attention. Il s'intéresse au chemin cognitif qui le conduit à extraire de sa pensée ces expressions tâtonnées répondant à

une logique, la sienne. Nous devons à Sarrazy d'avoir donné une signification didactique à l'affirmation de Mc Dermott (1976) selon laquelle *Kids make sense*, en postulant que tout ce que les gens font ici et maintenant a un sens qui doit être compris et qu'il est donc toujours illégitime de conclure à l'absurdité de comportements d'élèves (Sarrazy, 1996). Cela vaut également dans le domaine de l'orthographe, car comme l'expliquent Brissaud et Cogis,

« les entretiens métagraphiques ont été particulièrement fécond pour appréhender les cheminements des élèves dans l'acquisition de l'orthographe du français. On a ainsi compris que les erreurs sont loin d'être toujours des erreurs d'étourderie. Elles sont bien plutôt le reflet de leur manière de s'expliquer les phénomènes à un moment donné. On a donc mis au jour, comme en sciences ou en mathématiques des conceptions orthographiques » (2011, p. 45).

Le principe du tâtonnement expérimental est celui de l'acceptation bienveillante de toutes les formes d'hypothèses d'écriture d'un même mot, et de façon concomitante le refus de l'idée même d'erreur ou de fautes³⁰⁴. Mais cette approche du statut de l'erreur ne fait pas consensus dans la communauté éducative. C'est d'ailleurs le reproche qu'adressent Brissaud et Cogis au système scolaire traditionnel, le qualifiant de « système décourageant ». Ne prenant guère en compte le décalage qui s'opère entre les résultats d'un expert en orthographe et celui d'un élève approchant progressivement la norme orthographique, le système classique « autorise peu le tâtonnement » et

« l'évaluation se pratique comme on respire : à tout moment, surtout en orthographe, on détecte les erreurs. Il y a alors toute une palette de réactions possibles : silence, gros yeux, doigt pointé, soulignement en rouge, question ("Tu es sûr ?", rectification verbale, inscription du nombre de fautes en marge ou en haut de la copie, note » (*ibid.*, p. 21).

Il s'agirait donc, selon ces auteurs, de faire évoluer le système classique afin de permettre à l'enfant de pratiquer de façon plus régulière l'auto-évaluation. De son côté, le professeur pourrait élaborer des évaluations moins systématiques et plus adaptées à la progression de chacun des élèves, créant un rapport à l'erreur constructif, qui ne suscite ni peur, ni honte. C'est d'ailleurs sur ce point de la peur de l'échec que Meirieu enjoint de réfléchir, compte tenu du postulat d'éducabilité que nous avons préalablement posé :

³⁰⁴ Il faut préciser que dans les pratiques liées à cette école, aucune correction ne se fait au stylo rouge. Les professeurs soulignent au crayon de papier sur le cahier ce qu'il faut rectifier.

« Nous avons vu là que c'est [la peur] un obstacle majeur à l'apprentissage et je crois qu'il faut approfondir ce point tant il est important » (Meirieu, 2015, p. 78).

En deuxième lieu, la part du maître s'opère à travers le travail de préceptorat : nous observons dans cet épisode que le *jeu du professeur* donne à voir une habile dialectique des phases de réticence/expression. Son système stratégique conduit les interactions et permet de réguler les difficultés de façon individualisée. Dans cette perspective, une part importante de l'activité est dévolue à l'enfant qui doit par exemple fournir l'effort explicatif lorsqu'il s'agit de notions déjà rencontrées. C'est le cas par exemple du réinvestissement de la règle du c cédille :

« Les *règles* ne s'enseignent pas de l'extérieur, dans leur forme abstraite ou morte. On les apprend, on s'en imprègne par l'usage seul. On les utilise bien avant de les reconnaître. Elles ne sont, même aux degrés suivants, que le résultat de l'expérience effective. » (Freinet, 1971, p. 26).

Les deux épisodes donnent à voir le *déjà-là* de l'enfant, dont le professeur l'aide à tenir compte. Le préceptorat, dans ces épisodes, permet au professeur de rendre les formes linguistiques proposées par la fillette conformes à son propre modèle implicite. Ce système normatif est inhérent à toute culture et on ne peut nier ni son existence ni l'exigence que requiert son appropriation. C'est ce que Brousseau (1998) nomme « processus d'institutionnalisation » par lequel le professeur élabore la lente production d'un « monde commun ». Mais ce préceptorat opère une rupture, celle de considérer les enfants comme des personnes et non comme des sujets seulement cognitifs ou des « cerveaux », et celui de travailler avec cette hétérogénéité constitutive et d'apprendre à la faire fructifier. Les actions professorales mises en œuvre relèvent de la prise en compte de la progressivité des besoins spécifiques des élèves où

« les choix de savoirs grammaticaux et ressources lexicales résultent non d'une progression linéaire, déterminée d'avance ou en lien avec des lectures programmées, mais surgissent au fil des réécritures et tissages et sont intégrées dans les séquences, en interaction avec les besoins d'écriture des élèves » (Bucheton, 2014, p. 270),

Ce que Freinet exprimait déjà il y a presque un siècle.

En troisième lieu, le travail se réalise dans l'épaisseur du savoir : le tâtonnement expérimental dans la pratique du *texte libre* donne à voir comment mettre en contact les élèves avec la complexité de la langue,

montrée non pas comme un objet d'étude figé mais plutôt comme une réflexion à mener afin de résoudre des problèmes. Le développement de l'une des étapes du processus d'écriture, le tâtonnement, permet de jeter un regard sur le travail de la complexité, et de l'illustrer. Nous observons que le professeur travaille ainsi dans l'épaisseur du savoir, ce qui requiert déjà d'être soi-même instruit :

« Je veux un instituteur aussi instruit qu'il se pourra ; mais instruit aux sources. Que le futur instituteur aille donc là, et qu'il prenne trois ou quatre diplômes selon son goût... »³⁰⁵ (Alain, 1932, p. 86).

Dans ces deux épisodes, la dévolution de l'écriture semble plus intéressante qu'une simple recherche dans le dictionnaire car il apparaît un degré de problématique plus élevé, que ce soit pour l'élève mais également pour le professeur. La situation didactique et les décisions d'action du professeur sont toujours liées au savoir en jeu et fonction de l'enfant. Ces actions de réajustement permanent donnent une dimension de travail "sur-mesure" à la pratique professorale :

« Il y a ici sens du métier, qui ne s'explique pas, mais plus encore, sens des exigences du savoir qui dans chaque démarche de détail ou de synthèse éclate comme un triomphe. "C'est ainsi qu'il fallait s'y prendre, c'est là où il fallait aboutir, et c'est tout cela qu'il fallait comprendre" » (Freinet, 1966, p. 12).

Comme le souligne Lepri, l'écrit est une langue en propre et ce n'est pas simplement en sonorisant l'écrit que l'on peut faire accéder l'enfant à la "maîtrise" de cette langue. Les situations de pratique par tâtonnement, comme celles que nous avons présentées, permettent d'apprendre et reconnaître tous les assemblages possibles de lettres, car si le français oral peut ne comporter que de 300 à 500 mots (assemblages particuliers à partir de 36 phonèmes),

« le français écrit demande 2000, voire 20000 mots (assemblages particuliers à partir de 26 graphèmes). Il nous faut connaître ces assemblages ainsi que les associations de ces assemblages pour pouvoir les reconnaître. On apprend donc à lire chaque fois que l'on rencontre un mot nouveau » (Lepri, 2016, pp. 201-202).

En outre, le travail de et dans la complexité s'observe également dans les pratiques professorales lorsque le maître se réfère aux usages des experts d'un domaine ou d'une discipline. La démonstration de pratiques expertes auprès

³⁰⁵ Cette remarque vaut pour n'importe quel adulte susceptible d'engager des études.

des élèves incite à une réflexion sur la forme scolaire classique, sous-tendue par les programmes scolaires, qui engage les élèves à tenter de répondre à des questions qu'ils ne se posent pas, entretenant auprès d'eux une forme artificielle de mise en mouvement. Ainsi, les activités pratiquées dans le cadre de la forme scolaire classique semblent relativement éloignées des activités dont elle semble relever. Par exemple, l'histoire ou la physique enseignées à l'école ne ressemblent guère aux pratiques des historiens ou des physiciens, dans la manière dont ils s'interrogent et construisent des problématiques et sur les principes méthodologiques qu'ils emploient pour tenter d'y répondre.

Dans le second exemple tâtonné, le professeur donne à voir une culture, celle de la langue. Sa monstration est très explicite lorsqu'il se réfère à l'étymologie du mot pour en démontrer sa graphie actuelle. Il fait référence à une pratique experte, celle de l'écrivain notamment. Ainsi, tâtonner l'écriture donne à voir une pratique permettant de rapprocher à la fois un domaine enseigné à l'école et ce qu'il est dans la vie sociale, dans une démarche experte de recherche sur la langue. On peut dire que la pratique du *texte libre* donne l'occasion aux élèves de se doter d'une culture de la langue.

« Tout enseignement doit tenter de nourrir l'élève avec la culture profonde de ce qui est enseigné. Cela suppose une forme de reconnaissance entrelacée. Reconnaissance de la personne de l'élève et de la nécessité de son émancipation. Reconnaissance de la culture pratique du savoir transmis comme moyen d'émancipation. » (Collectif Didactique pour Enseigner, à paraître, p. 8).

Enfin, et de façon plus générale, pratiquer le travail et la connaissance des langues anciennes présente un intérêt pédagogique en soi. Sensibiliser les enfants aux langues anciennes leur permet de reconstruire du sens à partir de l'élaboration d'hypothèses et de leurs validations. Travailler des textes anciens renvoie le lecteur à un contexte historique donné qu'il s'agira en permanence de reconstruire. Les langues anciennes n'existant plus qu'au travers de textes, le lecteur est ainsi conduit à projeter à partir de sa lecture des sens possibles et à les vérifier par comparaison avec d'autres récits :

« L'exercice de la lecture d'un texte ancien a ainsi une valeur formatrice. Non seulement il ouvre à la connaissance des univers symboliques anciens, mais, bien au-delà, il ouvre à une perception de la culture en général. Il fait comprendre ce qu'est une langue, prise non pas abstraitement, comme ensemble de règles ou comme instrument des échanges, mais comme médium d'une expression humaine, c'est-à-dire d'une expression liée à une langue particulière et à un milieu historique défini. » (Judet de la Combe & Wisman, 2004, p. 223-224).

Cet exercice de reconstruction du réel s'avère essentiel du point de vue épistémologique d'une part mais également du point de vue de sa potentialité à entraîner la prise de décision, à assumer en quelque sorte ses choix et à pouvoir les justifier. Ainsi, dans d'autres domaines que la littérature ou l'histoire, agir dans un milieu même connu requiert la faculté identique de mise à distance et d'interprétation.

Les deux exemples présentés dans cet article donnent à voir travail d'émancipation que cherche à favoriser le professeur dans sa classe. Ils révèlent la *part du maître* en tant que réalisation « d'une conjonction délicate de la technique adulte et de la libre expression enfantine » (Freinet, 1966, p. 38), *part du maître* empruntant « les pistes fertiles » conduisant vers la culture.

Conclusion

Les épisodes présentés relèvent d'une forme de travail particulière, le *tâtonnement expérimental* qui constitue l'une des étapes importantes dans le processus du *texte libre*. Décrire avec précision le *texte libre* en tant que processus didactique, c'est le décrire dans son unité praxéologique. Le temps de tâtonnement n'étant qu'une étape à sa réalisation, objectivant un véritable souci orthographique et une pratique courante du doute orthographique :

« les hésitations, les essais, les changements de stratégie observés révèlent à la fois une acquisition non-linéaire en diachronie et la mise en œuvre d'habiletés encore peu stabilisées pour un même apprenant, voire pour l'écriture d'un même texte. Il nous semble ainsi difficile de généraliser des parcours singuliers, des procédures idiosyncrasiques, des modes d'appropriation dépendant de l'enseignement-apprentissage. De fait, nous sommes réservés à l'égard des trois conceptions dominantes qui dissocient les composantes de l'écriture et notamment les apprentissages linguistiques dont l'orthographe. » (Chiss & David, 2011, p. 213).

Si le professeur n'était qu'un correcteur ingénieux, il manquerait à son *topos* une approche plus cloisonnée, permettant la construction d'automatismes, notamment en matière d'orthographe. Il semble possible de faire deux remarques en réponse à cette objection.

D'abord, l'intention était ici d'objectiver une dimension d'enseignement individualisé sur le travail de la langue. Le processus d'institution de la langue dans sa puissance littéraire est loin d'être négligée dans les pratiques de cette classe. Il est notamment soutenu dans son exploration sociale lors de la *mise*

au net du texte au tableau, sous la forme de la discussion coopérative. Mais cette classe offre la possibilité d'observer des situations d'enseignement plus classiques, mettant au jour un travail d'application plus systématique qu'il serait intéressant d'objectiver.

Plus largement, cette contribution pourrait alimenter le débat sur la question de l'enseignement du français « cloisonné » ou « intégré » ? Refonder l'enseignement de l'écriture passe par une souhaitable évolution des pratiques professorales. L'apprentissage de l'écriture met au jour une réalité didactique fortement problématique, entre nécessaire apprentissage de notions, et mise en œuvre de situations d'écriture envisagée dans leur complexité.

L'aménagement du milieu fait-il partie des vertus professionnelles ? Est-il une expression concrète de la méta-virtu qu'est la bienveillance ?

L'école est, pour les enfants, un lieu de vie. Depuis essentiellement le XIX^e siècle, la socialisation de l'enfance se fait sous la « forme scolaire »³⁰⁶ et l'architecture du lieu scolaire a dû être pensée, ainsi que les rythmes de vie pour les enfants. La République a produit un effort considérable pour offrir le plus possible des bâtiments adaptés à la mission de scolarisation. Mais la conception dominante de ces édifices, lorsque les moyens financiers le permettaient, était de type militaire ou conventuel, généralement monumental. La question d'une architecture adaptée aux enfants avait cependant été posée très tôt par certains pédagogues comme Pestalozzi (1746-1827) pour encourager la santé corporelle dans un environnement naturel.

Le mouvement des internats allemands à la campagne par exemple formèrent à la fin du XIX^e siècle une partie des mouvements de critique culturelle et de réforme de vie contre l'industrialisation et les mutations sociales qui l'accompagnaient. Geheeb écrivit ainsi en 1930 :

« Il faut éduquer la jeunesse en courageuses compagnies de combattants, qui ne s'adapteront pas lâchement à ce monde pourri à bien des points de vue, et qui auront appris à nager contre le courant, à résister souverainement à la mode et aux conventions dans les domaines extérieurs et spirituels, et à tout ce qu'il est toujours convenu d'appeler "moderne" » (Geheeb, 2001)³⁰⁷.

³⁰⁶ Sur cette question, je rappelle quelques références (liste non exhaustive) importantes :
Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
Chartier, R., Compère, M-M. & Julia, D. (1976). *Les Universités : d'une cléricature à une autre, L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris : SEDES-CDU.
Go, H.L. (2014b). Comparatismes en jeu : la forme scolaire. *Éducation & didactique*, 8, 3, 147-154.
Go, H.L. (2015). Enfance et normativité : un éclaircissement sur la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet (221-245). In : Go, H.L. (Éd.), *Normes pour apprendre*, Nancy : PUN-Édulor.
Maulini, O., Montandon, C. (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.
Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
Seguy, J-Y. (Éd.) (2018). *Variations autour de la forme scolaire : Mélanges offerts à André D. Robert*. Nancy : PUN-Édulor.
Vincent, G. (Dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.

³⁰⁷ En ligne :
http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/Paul%20Geheeb/frfr/#La_position_p.C3.A9dagogique_de_Geheeb

Aujourd'hui où l'on parle beaucoup en termes d'innovation pédagogique voire d'alternative pédagogique, les expériences d'éducation nouvelle peuvent être une source d'inspiration et d'imagination. L'enjeu n'est pas d'évaluer si les enfants y sont scolairement plus performants que dans le système classique, mais de présenter la dimension du bien-être psychique et corporel immanente au style pédagogique de ces écoles particulières. L'aménagement de l'espace scolaire comme « milieu paysagé » (Go, 2007 ; 2016) peut-il être considéré comme une valeur éducative relevant de la question du bien-être, et donc de la bienveillance professorale ?

Si nous sommes confrontés au fait que « le pouvoir panoptique des sociétés disciplinaires n'a pas disparu » (Courty et Dupeyron, 2017, p. 10), une nouvelle « gouvernementalité » informelle et disséminée est progressivement apparue. On pourrait penser avec Dupeyron que la façon dont est conduite la réflexion sur la question très récente de la « qualité de vie » dans la pensée libérale, relève de ce que Foucault conceptualisa comme « police », c'est-à-dire l'action spécifique de l'État dans tous les domaines de la société. Du fait de cette *microphysique du pouvoir*, la question du bien-être apparaît « comme une réduction et un élément d'appauvrissement de la problématique bien plus vaste du *bien-vivre* » (*ibid.*, p. 11).

Je souhaite contribuer à penser une « école habitable » (Dupeyron, 2017), – si l'on ne se paye pas de mots – en m'appuyant sur l'exemple emblématique de l'École Freinet. Je travaille cette question à partir du *principe d'hospitalité* interne à l'idée même d'école : « l'hospitalité éducative n'est pas un principe juridique, celui d'une institution en droit ouverte à tous, c'est l'effectivité même de l'école lorsqu'elle entend rester fidèle à son idée » (Prairat, 2009, p. 37), car je rappelle que l'hospitalité scolaire est consubstantielle à l'idée même d'école (*ibid.*, p. 87).

Dans nos travaux d'équipe, nous articulons positionnement ethnographique et attention historique, car certains détails ne sont compréhensibles qu'à partir d'un regard historique porté sur cette école. Rappelons d'abord que dans les années 1920, le mouvement de l'Éducation Nouvelle s'est emparé du problème du *lieu* scolaire, et c'est dans ce contexte que se développa notamment l'idée d'*architecture pavillonnaire* :

« Adolphe Ferrière s'intéressa aux Écoles nouvelles, traduisant une tendance à la création d'écoles et d'institutions privées. C'est l'époque où furent inaugurés des établissements scolaires de plein air, des écoles de montagne ou des internats de campagne » (Oberhänsli, 2004, p. 228).

Dans *L'Éducateur Prolétarien*, Freinet a présenté des expériences d'aménagement de l'espace scolaire. À cette époque, « l'intérêt pour les questions d'hygiène scolaire s'éloigne des aspects propres à influencer directement l'architecture scolaire, pour s'orienter vers les questions de pédagogie » (Oberhänsli, 2004, p. 228). Freinet a communiqué dans cette revue sa satisfaction quant aux efforts architecturaux produit dans le sens de donner « aux enfants d'ouvriers un peu d'air, un peu de soleil, un peu de bien-être »³⁰⁸ : il consacra un article à l'école de Villejuif dont Lurçat avait su « établir les plans en pédagogue » (*id.*). Freinet était convaincu que les pratiques scolaires « sont de plus en plus à l'origine d'un grand nombre de troubles et de névroses »³⁰⁹. C'est pourquoi son école apparaît comme une *réserve*, au sens où l'élève qu'institue la « réserve » conserve l'*enfant*. Cette position est d'autant plus fondamentale aujourd'hui où l'on parle de l'activité des élèves comme d'un « métier ». Élise Freinet utilisa cette notion de réserve d'enfants dans un livre publié en 1974. Elle justifiait son titre par le fait de vouloir pratiquer l'éducation dans « milieu favorable à l'espèce » (1974, p. 7), la réserve étant vue comme un conservatoire de l'enfance :

« celui qui peut donner libre cours à toutes ses initiatives dans tous les domaines, se sent habité par la joie de créer qui est fonction générale des pouvoirs de la vie. Car la vie crée en permanence à l'échelle de l'espèce et des organismes. Dans un milieu favorable, la création est poussée au maximum. C'est l'essentiel de notre tâche éducative d'instaurer le milieu le plus *aidant* pour que l'enfant puisse créer à jet continu, ajoutant sans cesse du nouveau à l'ancien, agrandissant son savoir-vivre comme s'agrandit la construction de son organisme » (Freinet É., 1974, p. 189).

C'est bien, pour Freinet, la volonté qui présidait à la création de cette école de plein air :

« Ces enfants, qui sont des enfants du soleil et de l'air libre, échappent par leur seul aspect à toute notion de scolastique : leurs visages éclairés d'intelligence vive, leurs gestes de confiance, leur fierté naturelle dans un laisser-aller vestimentaire impossible à corriger les marquent d'une sorte de noblesse instinctive » (cité par Élise Freinet, 1974, p. 307).

³⁰⁸ (décembre 1933). La nouvelle école de Villejuif. *L'Éducateur Prolétarien*, 3, 157-158. Freinet avait été invité par Vaillant-Couturier à visiter cette nouvelle école en mai 1933.

³⁰⁹ Freinet, C. (décembre 1930). L'imprimerie à l'école, libératrice psychique. *L'Imprimerie à l'école*, 37, 65-67.

Et son *credo* : « faisons disparaître le plus possible à l'école les causes de conflit, appliquons-nous à aider les enfants à se réaliser et à s'épanouir »³¹⁰.

L'idée de construire une école sur le modèle pavillonnaire n'était pas nouvelle aux États-Unis et en Europe. La raison principale de ce développement avait résidé dans le fait de l'augmentation des besoins en salles de classes, dans un contexte d'explosion démographique. Cependant, « dans les milieux spécialisés, l'architecture pavillonnaire ne fut pas seulement considérée comme une solution provisoire, mais aussi comme un système de construction scolaire durable » (Oberhänsli, 2004, p. 236). Durable, en ouvrant l'école sur des jardins. À partir de décembre 1930, une nouvelle rubrique était apparue dans *L'Imprimerie à l'école*, (« La nouvelle maison d'école ») où l'on présentait par exemple des expériences allemandes : « nous voulons montrer que l'esprit nouveau qui a fait son entrée dans la vie scolaire, doit trouver son expression dans la construction et l'organisation matérielle de l'école »³¹¹. L'École Freinet, quant à elle, comprend onze pavillons qui furent progressivement édifiés au sein d'une végétation préservée. Certes, la nature dans laquelle fut implantée la réserve d'enfants a été *instituée* (Go, 2007), et il est intéressant d'étudier de plus près les effets de cette institution³¹².

Cette institution écologiste d'un paysage à fin éducative propose une conception de l'environnement dans lequel *bien vivre*, et des manières d'y vivre :

« Notre réserve d'enfants ne sera donc pas une salle ou un parc quelconque. La préparation matérielle et technique de ce milieu sera, on le comprend, un de nos soucis éducatifs essentiels. Ces réserves d'enfants seront aménagées dans un parc, dans un jardin public, un espace libre, le plus près possible des centres urbains intéressés. On commence habituellement la description d'une demeure par les locaux qui complètent les dépendances. Nous renversons cette description pour bien marquer la présence que nous donnons au milieu dont les locaux deviennent une sorte de dépendance accessoire, tout spécialement pour les jours d'intempéries. L'enfant, pas plus que l'animal sauvage, n'est fait pour vivre enfermé. Le milieu qui lui convient le mieux, c'est la nature. C'est donc la nature que nous mettons à sa disposition » (Freinet, C., 1994, T2, p. 23).

³¹⁰ Freinet, C. (décembre 1930). L'imprimerie à l'école, libératrice psychique. *L'Imprimerie à l'école*, 37, 65-67.

³¹¹ (décembre 1930). La maison d'école. *L'Imprimerie à l'école*, 37, 91-93.

³¹² Je me réfère, sur cette question, aux travaux de Go & Riondet (*À côté de Freinet*, Volume 1).

La question des sensations éprouvées dans un lieu architectural est essentielle. L'espace fait l'objet d'une expérience d'abord corporelle kinesthésique, sensorielle, et émotionnelle.

En effet, l'aménagement de l'École Freinet ne se réduit pas à la somme de ses pavillons. D'autres éléments tels le potager, la piscine, le théâtre en plein air, la Grotte, le torrent de la Cagne en contre-bas, et le grand chêne y figurent et en constituent "l'environnement"³¹³. Mais les éléments paysagés peuvent être considérés dans une triple dimension : déclencheurs d'une réalité physique de l'action, révélateurs d'une réalité psychique intérieure, et organisateurs du développement cognitif de l'enfant. Nous ne pouvons aborder toutes les spécificités de ces "lieux" emblématiques qui constituent un ensemble de pratiques physiques, d'une culture de l'*écologie*, en tant qu'elle « renvoie à une série de process, d'interactions fondamentales entre le corps et les milieux naturels et sociaux » (Andrieu et Sirost, 2014).

C'est pourquoi, dans ses travaux, Augustin Berque juge insuffisante la notion d'environnement, en la considérant dualiste et anthropocentrée. Traduisant la pensée japonaise du *Fûdo* chez le philosophe WATSUJI (1889-1960) – c'est-à-dire de l'*entrelien* humain – le milieu écouménal désigne « l'ensemble des relations éco-techno-symboliques » entre les humains et l'environnement (Berque, 2018, p. 26). Pour la mésologie « la réalité, celle des milieux concrets, n'est ni proprement objective, ni proprement subjective, mais *trajective* » (*ibid.*, p. 6). La trajection est le va-et-vient de la réalité, sachant que « la réalité ne relève ni seulement de l'objet, ni seulement du sujet » (*ibid.*, p. 41). Et lorsque la trajection correspond à ce que Berque appelle la *décosmisation*, l'acosmie se manifeste en architecture par « l'espace-foutoir » dont le « tue-paysage » est l'aspect sensible (*ibid.*, p. 9).

La question du bien-être, en tant qu'il s'agit d'être bien et en harmonie, peut donc être comprise comme *cosmisation*, selon le vocabulaire de Berque. Cette préoccupation est centrale dans la pensée des Freinet, et dans l'expérience de l'École Freinet.

Pour comprendre l'importance de cet espace paysagé, en tant qu'il a été voulu tel, il faut toujours revenir à la vision de l'enfance des Freinet. Pour

³¹³ Se reporter à la fin de cette partie où sont présentées des photographies du *milieu* spécifique de cette école, pour illustration.

eux, l'enfance est d'abord ce qui a été raté dans l'histoire humaine. Il s'agit maintenant de la faire exister. Ensuite, l'enfant est celui qui a besoin d'exister : il faut donc un *lieu* pour l'enfance et pour les enfants. L'enfant est celui qui n'est capable d'exister seul ni physiquement ni psychiquement : il a besoin de s'aliéner à un Autre. Élise et Célestin Freinet ont pensé en même temps les conditions du *lien* (coopératif) entre les enfants et du *lieu* (poétique) par lequel ce lien serait possible : c'est la *réserve*. Historiquement, l'enjeu de l'expérience de Vence était la régénération des enfants du prolétariat. Enjeu éducatif et politique de l'expérience : faire émerger parmi les enfants du prolétariat des individus pleins de vie, équilibrés, créatifs, résistants, aptes aux efforts, conscients des réalités anthropologiques, qui ne soient pas « malades » d'une civilisation. Les chantiers engagés furent : l'alimentation, l'activité corporelle et technique, certaines pratiques de santé, le rapport à la nature, la façon d'habiter et les relations sociales. Il s'agissait de se rééquilibrer pour apprendre, et de se rééquilibrer pour vivre dans le monde. Au cœur de l'expérience historique il y a donc cette relation *soi-nature, soi-milieu paysagé*.

Chaque enfant institue lui-même un lien personnel aux autres et au lieu. Pour le petit enfant, le premier lieu est le corps, le corps des parents, mais qui vont devenir inaccessibles. Il lui faut investir un autre lieu physique, et c'est la *phusis* qui s'offre alors à son érotique, la vaste nature. C'est ainsi que l'on s'attache à un lieu, que l'on se crée des racines. Mais le paysage n'est plus quelque chose d'extérieur que l'on regarde, c'est un lieu auquel on participe et dont on est partie prenante. On vit *dans* ce lieu qui est un milieu. On vit en relation avec ce milieu, on en fait l'expérience. La mémoire inconsciente de l'enfant est habitée de toutes sortes de mots liés à des expériences corporelles et affectives, qui cherchent une place dans l'expression langagière et dans le vécu corporel ultérieur³¹⁴. C'est ainsi que se nouent les relations entre l'enfant et un lieu, dépassant la supposée limite entre un dedans et un dehors, car ces deux dimensions ne cessent de s'interpénétrer. Le lien aux autres inclut le rapport au lieu, qui est forcément chargé d'affects.

³¹⁴ Je me réfère ici au travail de la psychanalyste Marie-Rosalie Di Giorgio : « D'une érotique du lieu » (In : Berque, 2014, pp. 205-210).

Parmi toutes les activités des enfants dans l'École Freinet, arrêtons-nous sur l'expérience de la Grotte : un moment dans la matinée où les petits de maternelle vont prendre leur goûter dans la forêt, sur le chemin qui descend au torrent de la Cagne, devant une grotte creusée dans le rocher friable pour servir de carrière à la construction des bâtiments, et agrandie en 1940 par les adolescents de l'école pour s'y réfugier en cas de bombardements par l'armée italienne.

On pourrait penser qu'il s'agit pour les enfants d'un temps de récréation. Mais la récréation, dans l'esprit des Freinet, est opposée à la classe, c'est même une réaction désordonnée au formalisme oppressif de la classe. La récréation est un temps interstitiel pour les enseignants pouvant se reposer, et un soulagement pour les enfants libérés du joug scolaire (Go, 2007). "Descendre à la grotte" est une expérience anthropologique du corps dans la nature et une éducation philosophique dans une forme de vie propre à l'École Freinet. On y voit surgir ce que Freinet appelait les rythmes ancestraux. Les enfants rejouent de vieux réflexes anthropologiques de l'expérience humaine : arpenter, grimper, manipuler, toucher. La grotte ici n'est pas une métaphore, mais une expérience symbolique concrète. Ce qui est fondamental ici, c'est la part de liberté accordée aux enfants et l'intériorisation de certaines valeurs ou attitudes. Il y a par exemple une culture de l'effort en jeu dans la manière dont les adultes encouragent les enfants. Cette intériorisation raisonnée de l'effort est indissociable du préalable de l'action par soi et pour soi.

Au cours de cette activité, ils améliorent leur connaissance de l'écosystème et s'approprient l'idée de responsabilité du monde, de prendre soin de ce monde, qui est le propre de la pensée mésologique.

Mais c'est le chêne qui est l'élément le plus visible du site de l'École Freinet. On ne peut pas ne pas voir ce chêne, il est au centre du terrain et de l'activité humaine sur le site. Par ailleurs, il est un rituel fort pour tout nouveau-venu dans cette école et son « franchissement » est une étape fondamentale dans la trajectoire des enfants pendant leur scolarité. Il trône au centre du site, et c'est au sein de l'école un arbre majestueux qui a aujourd'hui plus de 80 ans. En effet, alors arbuste, il fut préservé par Freinet lorsque celui-ci entreprit les travaux de construction de l'école, à son arrivée en 1933.

Le Chêne est un lieu emblématique pour plusieurs raisons. D’abord, c’est pour les enfants un dispositif permettant l’exploration physique et le dépassement de soi : les enfants s’essaient tour à tour à grimper dans ses hauts branchages. Il faut parfois plusieurs années pour que les plus petits parviennent à intégrer une technique leur permettant de se hisser vers les premières branches. Inlassablement, certains d’entre eux s’entraîneront en suivant le modèle de leurs aînés, surplombant l’école du haut de l’arbre. Cette performance physique vécue par les enfants comme un exploit, produit fierté et contentement. La première ascension reste mémorable dans leur vécu au sein de cette école. Le “petit“ ayant réussi acquiert le statut de “grand“, il est à ce titre félicité. Cet arbre où s’exerce la ténacité des enfants et leur goût du défi a également une valeur symbolique importante. Préservé par Freinet lors de la construction de son école, l’arbre symbolise aux yeux des élèves la mémoire, voire la présence du pédagogue disparu. C’est pour cette raison qu’il est communément appelé par les enfants de cette école « le chêne de papa Freinet ». Le chêne symbolise et incarne l’identité de l’école renforcée par des faits historiques marquants. Par exemple, c’est sous le chêne qu’en 1940 Célestin Freinet fut arrêté et envoyé en camps d’internement. Enfin, le chêne est un repère pour la collectivité : c’est « sous le chêne » que s’invitent les grands moments de la *vie de l’école* :

*« Si le chêne avait des yeux
Il verrait tant et tant de choses
Qui se passent là, sous ses branches,
Au fil des années...
Il a certainement de la mémoire
Ce chêne, je suis sûre qu'il se souvient
De tous les moments de sa longue vie... »³¹⁵*

Comment et en quoi le chêne, outre les possibilités qu’il offre de se dépasser, se souvenir et se rassembler, contribue-t-il plus largement au *bien vivre* des enfants ?

Le chêne n'est pas qu'un défi à l'agilité. C'est avec toute la puissance suggestive de “son“ histoire que l’arbre permet à chaque enfant de se projeter dans un au-delà de soi, mais aussi de se penser en dedans de soi. L'espace

³¹⁵ Texte libre d'un enfant de CM1 (École Freinet, mai 2015).

aérien qu'il offre aux enfants grimpeurs est élaboré dans le rapport particulier qu'ont ces enfants avec l'écriture.

L'arbre invite le petit à explorer ce qui est le plus archaïque en lui, et dans le même temps le symbole de l'arbre laisse une place à l'élaboration et à la conscientisation en s'intégrant dans un discours. Car, l'intériorité n'est pas disjointe et indépendante de la réalité physique et il ne semble plus nécessaire de démontrer les liens étroits qui lient l'âme, l'esprit et le corps, selon la terminologie jungienne. Dans un article récent, Micheline Dufour parle de l'écriture comme « épanouissement en devenir » par l'expression du « chant intérieur ». Elle écrit :

« Chant intérieur certes, lorsque se réalise le désir de faire surgir un sens, lorsque se révèle une heureuse coïncidence avec soi-même, lorsque la relation à son être se prolonge dans un profond rapport à être » (Dufour, 2016, p. 16).

Il semble intéressant de considérer le *milieu* comme facilitateur d'un *mieux-être* de l'enfant dans son rapport à lui-même.

Une telle approche suppose de dépasser la césure entre sujet et objet, permettant de considérer les aspects complémentaires d'une même réalité que sont *phusis* et *psukhê*. En effet, l'enfant qui se trouve dans un contexte favorable à l'expression, « à sa propre pensée, à sa vie, (...) cet enfant libère ses forces vives jusque-là refoulées. Sa nature intellectuelle, psychique et même physique, en est transformée »³¹⁶. Freinet mise clairement sur la psychanalyse pour comprendre plus intimement encore les élèves : « les rédactions libres obtenues nous ouvriront la voie qui mène jusqu'au subconscient » (*id.*). Ce véritable principe de sa pédagogie fut ainsi justifié par Élise Freinet :

« L'enfant, dans le déchaînement des énergies cosmiques et humaines, doit avoir un univers à lui dans lequel il se retrouve avec ses sensations, ses désirs, ses actes, son pouvoir créateur toujours à sa mesure » (Freinet É., 1963, p. 86).

Jung participa au premier Congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, à Lille en 1921. Il fit au Congrès suivant à Montreux en 1923 – où se trouvait Freinet –, une conférence sur la nécessité de libérer l'énergie créatrice des enfants, en assumant ce qu'il appelait un *contact*

³¹⁶ Freinet, C. (décembre 1930). L'imprimerie à l'école, libératrice psychique. *L'Imprimerie à l'école*, 37, 65-67.

personnel avec l'enfant (Jung, 1923, p. 121). L'intérêt de Freinet pour la psychanalyse date donc du tout début de sa carrière, et il insista régulièrement sur le lien entre la technique de l'*expression libre* des élèves et la régulation psychique qu'elle pouvait favoriser. Son intérêt particulier pour Jung, outre qu'il le rencontra physiquement à Montreux, consiste certainement dans le fait de s'intéresser, dans ses travaux, à l'*homme normal*. En effet, cette psychologie « présente un intérêt général en particulier pour les gens dont le rôle est d'éduquer » (Jung, 1963, p. 16), ce qui ne signifiait pas que n'importe qui pouvait se livrer à des « tentatives inconsidérées et étourdies d'analyser les enfants » (*ibid.*, p. 25). C'est donc l'action sur l'environnement éducatif et sur la stimulation de l'énergie créatrice qui incombe à l'éducateur. En effet, Jung souligne que le laboratoire de la psychologie, c'est le monde, et les expériences qu'elle étudie « ce sont les événements réels de la vie humaine de tous les jours » (*ibid.*, p. 53). D'où l'idée que « l'intention et le sens profond de cette nouvelle psychologie relèvent à la fois de la médecine et de l'éducation » (*ibid.*, p. 55). Ainsi chaque cas est individuel dit Jung, et cela implique « pour le pédagogue, l'obligation d'examiner individuellement chaque élève » (*id.*). C'est également la position défendue par le psychanalyste Charles Baudouin avec lequel Freinet a correspondu : la psychanalyse doit s'intéresser à l'*enfant normal* (Baudouin, 1931, p. 6) et encourager les éducateurs à penser un milieu favorable au développement de l'âme enfantine.

La volonté des Freinet de dépasser cette dichotomie entre le sujet et l'objet s'est ainsi instituée au travers de la construction d'un extérieur à soi, *milieu* spécifique et bienfaisant, permettant l'élaboration d'une dimension intérieure à soi. Et c'est dans cette recherche pédagogique et écologique qu'Élise et Célestin Freinet ont construit leur école sur la colline du Pioulier à Vence. Pour Célestin Freinet, et l'on peut l'inférer si l'on se reporte à sa biographie³¹⁷, l'idée d'aménager le *milieu* s'inscrit dans une priorité, et trouve son sens dans une action. Car le *milieu* est le signe de ce qui vaut dans le domaine éducatif et pédagogique. Ainsi l'environnement scolaire institué à l'École Freinet peut s'apparenter à une *valeur* dans le sens où l'on appelle

³¹⁷ Nous pensons notamment à l'expérience traumatisante de Célestin Freinet dans les tranchées, lors de la première guerre mondiale.

valeur une appréciation ou une évaluation. Dans une telle approche, nous comprenons que l'on puisse considérer le *milieu* dans le sens où la cohérence et la logique des institutions didactiques de cette école s'articulent à l'élaboration du *milieu*. Considérer le milieu comme une valeur en matière d'éducation suscite la nécessité de *le* penser, et de *le* reconnaître comme tel, terreau propice au *bien-vivre* de l'enfant. Car pour exister le *milieu* doit être désiré, et envisagé comme « un critère, une référence, un idéal qui permet d'apprécier, c'est-à-dire d'évaluer, des actes, des situations, et plus largement des états de chose » (Prairat, 2009, p. 181).

Mais à l'échelle de l'Éducation Nationale, cette valeur peut être vue comme une simple originalité spécifique à cette école, son option propre.

La notion de bien-être est présente dans les pratiques de l'École Freinet, notamment dans sa dimension de relation entre soi et la nature, et elle est fortement ritualisée. Il s'agit de grandir en arpentant l'environnement en entrant en relation avec l'environnement, en entretenant cet environnement, en prenant soin du milieu, en interagissant avec le milieu, et en travaillant à partir du milieu.

Il y a ici des enjeux pour les apprentissages scolaires, mais il y a aussi comme enjeu éducatif d'aller vers *une forme supérieure de vie*, telle qu'elle est valorisée dans cette école. À partir de notre travail, nous estimons³¹⁸ qu'il est possible de tracer une ligne de démarcation assez claire entre différentes conceptions du bien-être. Dupeyron (2017) soutient en effet que la vie scolaire devrait être portée par trois principes : rendre possible une forme de vie démocratique, la subjectivation du monde, et l'habitabilité du monde. Il s'agit ici d'un *bien-vivre* comme développement de la puissance chez les êtres humains pour gagner en autonomie, en lucidité, et en harmonie intérieure. Il découle de cette réflexion que le *bien-vivre* met en jeu la question générale du sens éprouvé de la vie, car « un but spirituel qui mène au-delà de l'homme simplement naturel et de son existence terrestre est une nécessité absolue pour la santé de l'âme » (Baudouin, 1931, p. 43).

³¹⁸ Dans notre équipe de recherche.

En ce sens, la préoccupation du professeur à faire agir (trajecter) les enfants dans un milieu écouménal, peut être considérée comme une expression de la bienveillance professorale. Freinet a eu cette préoccupation.

Visite panoramique de l'École Freinet

Compte tenu de l'importance du paysage institué qui baigne l'École Freinet à Vence, je propose une fenêtre photographique sur le milieu spécifique de cette école. Fenêtre qui donne à voir la façon un paysage bienveillant pour l'éducation.

Ce qui, dans la particularité du lieu lui-même, inspira Freinet, est surtout sa position élevée, procurant l'impression de s'affranchir des pesanteurs de l'école close sur elle-même, favorisant un sentiment d'ouverture sur des possibles... regardant cet espace dans la visée appropriative de ce qu'il voulait y faire...

C'est donc l'institution du paysage qui fut première dans la conception de l'École Freinet. L'idée régulatrice de Freinet qui installe sa réserve, c'est une sorte d'anthropisation qui va à la rencontre de la nature sans la détruire. La réserve construite par Freinet ne vise pas à parquer les enfants dans un lieu clos, mais à expérimenter une sorte de paysage scolaire poétique par l'analyse inventive du milieu qu'il opère, dans ce milieu compris comme une sorte de praxis humaine : si le paysage se laisse voir, il se définit institutionnellement par la façon d'agir des hommes qui inscrivent leur existence dans ce milieu.



Vue aérienne de l'école (11 bâtiments – 2,6 ha de superficie)



*Entrée de l'École Freinet
(ancien bâtiment de la CEL, actuel restaurant scolaire)*



Le Baou de Saint-Jeannet (photo prise depuis le bureau de Freinet)



*La piscine
(ancien bassin)*





*Le chemin qui descend au torrent de la Cagne depuis l'École Freinet
(30 minutes de marche)*



Baignade à la Cagne pour la classe d'Aurélia Levet



Le potager en culture biologique



Le travail de préparation du potager effectué par des enfants de la classe "des grands"



Les semis au potager par des enfants de la classe “des petits“, aidés par Marie-Paule



*Les travaux techniques avec Christophe
(employé territorial chargé de l'entretien des locaux et des espaces verts)*



*Sur le chemin sinueux et pentu menant à la grotte
(5 minutes de marche)*



*La classe des "petits" à la grotte
(creusée en 1940 par des adolescents de l'École Freinet)*



L'éducation physique naturelle (hébertisme) quotidienne à la grotte





Le “chêne de papa Freinet” (au centre du terrain)



*Stagiaires Japonais se hissant dans les branches du chêne
(pour leur première venue à l'École Freinet)*



*Le cabanon permettant d'héberger les stagiaires
(ancien atelier d'Élise Freinet)*





Construction d'un tipi dans le parc arboré de l'École Freinet



Expériences d'eau et cabane à proximité de la classe des "petits"



Sculptures en bordure du chemin menant à l'amphithéâtre



Amphithéâtre



*Baou de Saint-Jeannet
Freinet disait qu'il veillait sur la réserve d'enfants*



*Bureau de Freinet
(point le plus haut de l'École Freinet)*

3 CONCLUSION GÉNÉRALE

Je disais en introduction qu'une thèse terminée reste interminable, on ne peut sans doute pas refermer une enquête qui mérite d'être poursuivie et approfondie. Je conclurai cependant mon travail en trois points :

- l'école se doit d'être une institution d'individuation des élèves en les faisant entrer dans l'univers symbolique que permet l'écriture ;*
- les professeurs se doivent d'assumer des pratiques de bienveillance qui sont des pratiques d'autorisation ;*
- la formation doit se doter d'ingénieries coopératives conçues sur le modèle des cliniques médicales.*

En regardant dans le rétroviseur de ces trois années de travail, ma première remarque porterait sur le positionnement épistémologique et sur le parti pris méthodologique qui ont été les miens. En effet, j'ai tenté de dégager de mes observations *in situ* des traits saillants de certaines pratiques – régulièrement constatées – afin de les caractériser comme spécifiques à ce système didactique. Après entretiens avec les formatrices et l'équipe de recherche, je me suis arrêtée sur quatre “cas“ que j'ai proposé de voir comme *exemples emblématiques* de certaines pratiques. Mon analyse de ces cas conjecture que la bienveillance est une méta-vertu de reconnaissance du sujet en tant que sujet – et de sujet à sujet, la reconnaissance étant par définition mutuelle. Je suppose que mes efforts d'exposition de cette thèse comporte des insuffisances sur lesquelles il me faudrait revenir.

Un modèle de l'école : institution d'individuation

Lieu particulier consacré au soin de l'enfance, de l'*otium* dit Stiegler – lieu du loisir consacré entièrement à l'étude –, nous sommes en droit d'attendre de l'école, qui correspond à un stade avancé de l'organisation sociale – en tant que forme scolaire de socialisation de l'enfance, en démocratie – qu'elle assume ce que Stiegler appelle un ambitieux processus d'adoption et d'incorporation de la culture :

« L'école est ce qui forme l'attention, qui est toujours à la base de tout système de soin, mais ici, comme discipline rationnelle d'adoption instituée dans la *psyché* de l'élève en tant que savant (c'est-à-dire accédant rationnellement à un savoir) devant le public qui lit (et qui est d'abord la classe elle-même). Cette forme de l'adoption ainsi appelée la raison est une éducation à la fois comme transmission des circuits longs que constitue l'expérience humaine en totalité, et comme formation de nouveaux circuits longs, de personnalités autonomes, vouées à devenir majeures, et donc critiques, et tout d'abord auto-critiques : capables de lutter contre leur paresse et leur lâcheté natives, et toujours renaissantes, mais capables de renouveler le savoir dans cette lutte » (Stiegler, 2008b, pp. 113-114).

Stiegler propose en effet de comprendre l'idée d'école en tant que lieu même où se joue un processus d'individuation³¹⁹ :

« C'est une institution qui instaure et institue un ordre de l'individuation par l'intermédiaire d'un instituteur qui est un représentant de l'État, c'est-à-dire de la République, c'est-à-dire aussi finalement du peuple (et c'est pourquoi ce représentant pédagogue est un fonctionnaire) : l'instituteur institue une forme d'adoption, dans la psyché de l'élève, c'est-à-dire de celui qui s'élève, car cette forme de l'adoption s'appelle s'élever, s'éduquer » (Stiegler, 2008a, p. 165).

De nos jours, la profession des professeurs n'est peut-être pas suffisamment là où on l'attendrait. Serait-elle victime d'un trompe-l'œil du pluralisme démocratique ? Car si l'actuel recrutement des professeurs consiste à rassembler artificiellement (par une certaine désaffectation vocationnelle) des personnes venant de tous horizons et sans visée commune, et si l'actuelle institution de formation n'est pas en mesure de produire chez ces personnes rassemblées une compréhension commune de leur mission, cela signifie que l'école ne répond plus correctement à son projet : lieu de l'instruction publique et foyer de la démocratie où se forme, chez les enfants, un « idéal du moi » comme individuation psychique *et* collective (*ibid.*, p. 167).

Stiegler appuie ses analyses sur le modèle freudien de la fabrication des « foules artificielles » dans *Massenpsychologie und Ich-Analyse* (1921). Le principe en est que le psychisme de chaque nouveau-venu va se construire en s'enracinant dans une organisation collective qui lui pré-existe. Toute psychologie individuelle est donc aussi une psychologie sociale. Mais ce que pointe Freud, c'est l'ambivalence des « foules », et leur capacité de comportement grégaire régressif, par processus identificatoire à un idéal collectif prenant malheureusement la place de l'*idéal du moi* – dont la fonction, dit Freud, est l'observation de soi-même, autrement dit la conscience morale (Freud, 1972, p. 132)³²⁰. Or, l'une des difficultés actuelles est qu'avec le développement des nouvelles technologies, « le système éducatif et les médias audiovisuels entrent en concurrence pour capter l'attention des générations nouvelles » (Stiegler, 2008b, p. 110). Dans ce contexte, la

³¹⁹ « L'individuation humaine est la formation, à la fois biologique, psychologique et sociale, de l'individu toujours inachevé. (...) L'individuation n'est pas l'individualisation – et l'individualisation, au sens où l'entend l'individualisme consumériste, est une désindividuation » <http://arsindustrialis.org/individuation>

³²⁰ Voir aussi pp. 157-163.

question sérieuse est donc d'essayer de savoir de quoi l'école est-elle *responsable*. Si l'on suit Stiegler, en favorisant le processus de symbolisation, parce qu'elle offre des instruments spirituels (Stiegler, 2008a, p.83), « l'école est une école de l'attention. Les sociétés sans école ne permettent pas d'acquérir cette qualité d'attention » (*ibid.*, p. 175). Mais surtout, il faut comprendre que l'attention permet d'orienter le désir vers la culture, et vers le *nous* de la vie collective :

« Le désir est ce qui s'élabore socialement comme circuits de transindividuation à travers les générations, sur lesquels se forment les significations du transindividuel, c'est-à-dire ce qui fait l'objet de l'attention psychique aussi bien que sociale, et qui relie les générations comme culture et comme esprit » (Stiegler, 2008b, p. 30).

La *loi d'adoption* de la culture – qui est un fonds pré-individuel – a pour mission de produire chez les élèves une individuation par le savoir.

Stiegler souligne un deuxième aspect essentiel du processus scolaire, qu'il appelle *loi de l'association*. Tout enfant est un nouvel arrivant en droit de transformer ce qu'il adopte :

« L'arrivant est par nature un étranger, et c'est son étrangeté qui constitue la chance de voir l'individuation collective se transformer – c'est-à-dire s'individualiser encore – de l'individuation psychique de celui qui apprend et qui, par là, devient attentif au collectif dont le savoir est la quintessence » (Stiegler, 2008a, pp. 177-178).

J'ai tenté de modéliser l'École Freinet comme un système didactique résolument hospitalier où l'on prend soin de l'enfance en favorisant l'individuation psychique individuelle *et* collective. J'ai essayé de montrer comment les enfants entrent dans ce que Stiegler considère comme le *medium* historique de la culture humaine : la grammatisation, l'écriture. Ils y entrent par *libre expression et tâtonnements*, dans l'institution du *texte libre*.

Ce qui est visé dans la praxéologie de l'École Freinet est le contraire de la domestication des enfants. L'école est l'institution qui doit stimuler l'imagination créatrice, et exercer sa puissance :

« La fantaisie, engendrée par la *phantasia*, c'est-à-dire par l'imagination où se forment les milieux symboliques, constitue le bien le plus précieux de l'humanité : sa culture et son esprit, y compris comme science – car comme l'enseigna Gaston Bachelard, la science est ce qui procède *d'abord* du jeu de l'imagination » (Stiegler, 2008b, pp. 34-35).

Or, pour que l'école soit en mesure d'assumer cette responsabilité, il faut que ses maîtres aient été transformés par l'acquisition de connaissances qui

les *affectent*. Comme le souligne Stiegler, « la connaissance est un affect » (*ibid.*, p. 200). C'est aussi l'idée que défend Pouivet en définissant le professeur comme celui qui possède, par vertu épistémique, la capacité de provoquer chez l'élève des émotions cognitives, qui sont « la forme que prend le jugement au sujet de la valeur de ce qui est compris » (Pouivet, 2008, p. 132).

L'enseignement n'est pas une simple transmission d'informations sur des "objets de savoir". L'enseignement, dans son étymologie même, vise la transformation de celui qui apprend. C'est ainsi que l'école doit se rendre responsable du processus d'individuation en organisant un accès au soi, comme *écriture de soi*, en développant une puissance d'écriture.

Une modélisation des vertus professorales

Selon Prairat (2017) le professeur doit faire preuve d'une présence fidèle aux côtés de l'élève. Nous pouvons penser que c'est une pratique fondamentale de la reconnaissance. En cela, c'est à l'idée d'école que le professeur peut se montrer fidèle.

La fiabilité professionnelle peut être vue comme un autre aspect de cette fidélité :

« cela veut dire que nous anticipons ce qui va venir pour l'autre, que nous avons la capacité de ne pas le soumettre, en plus de son anxiété liée à son état de malade ou d'élève, à des réalités qui renforcent son angoisse » (Cifali, 2018, p. 32).

En effet, Cifali insiste sur la position de dépendance qui nous lie par l'angoisse :

« nos métiers sont des métiers de dépendance, donc de pouvoir ; des métiers où nous pouvons abuser de la subordination, où nous devons faire extrêmement attention pour ne pas mal user de la faiblesse de l'autre » (*id.*).

Cette notion de lien clinique, chez Cifali, est particulièrement intéressante dans la mesure où, pour lutter contre tout risque d'illusion autosuffisante, elle en vient à proposer un « éloge de la dépendance » (*ibid.*, p. 34).

Dans un premier sens, cela montre bien sûr qu'il y a une irréductible dissymétrie dans la relation didactique, qui est celle de l'antériorité du maître dans le monde, celle de sa lucidité sur les fins poursuivies par l'école, celle de sa supériorité dans le savoir. Cherchant à développer chez l'élève la puissance d'action *proprio motu*, le professeur vise à lui permettre de gagner de la

distance à la dépendance. Mais au plan de la relation intersubjective, si le professeur doit être un ingénieur de l'intersubjectivité (Sensevy, 2011), il ne peut s'absoudre de son lien de dépendance à l'*autre* qu'est l'enfant en tant qu'humain, fût-ce dans une relation dissymétrique. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il ne me semble pas absurde de penser qu'un professeur doit reconnaître sa propre fragilité et comprendre sa "dette" vis-à-vis de l'élève, car malheureusement « plus un autre est en difficulté, plus nous avons tendance à parler à sa place, à nous approprier sa parole au nom d'un savoir » (Cifali, 2018, p. 37).

Dans le cas de Nathanaël, par exemple, j'essaie d'objectiver des pratiques professorales discrètes, à propos desquelles l'on peut remarquer une plongée dans l'humanité et dans la sollicitude sous la surface première des enjeux de savoir qu'assume l'école. Bien sûr, comme le souligne Cifali, toute situation est singulière (*ibid.*, p. 35), et l'on pourrait se dire que cette situation où sont engagés Carmen et Nathanaël ne se répète nulle part de la même façon. Comment admettre l'idée d'exemple emblématique que constituerait un « cas », si un cas, en clinique, n'est que l'état d'un sujet particulier ? C'est que de la singularité d'un cas individuel et de son étude, l'on peut inférer au plan anthropologique un "type de cas", reconnaissable par les pairs, et c'est en ce sens que l'on serait en droit de référer d'autres situations au même cas, devenu à la fois emblématique d'un contexte spécifique, et exemplaire pour des situations similaires³²¹. Ce que pourrait nous faire voir le "cas de Nathanaël", c'est le renoncement du professeur à la toute puissance que sa place rendrait pourtant possible. La conscience de la responsabilité professorale va de pair avec « une certaine façon de ne pas se sentir tout-puissant » (*ibid.*, p. 43). Et cela facilite probablement ce que Cifali appelle une *position clinique d'autorisation* :

« on lui fait parfois le reproche d'être facile, apparemment du bon côté de l'éthique : celui de la bienveillance, du respect de l'autre dans son évolution. Est-elle cependant si aisée à tenir ? » (*ibid.*, p. 97).

C'est peut-être là le profond renversement à comprendre dans l'apprentissage du métier de professeur. Il ne s'agit pas tant d'acquérir des

³²¹ Dans le recueil des *Cinq psychanalyses*, Freud montre comment il théorise des phénomènes qu'il rencontre par la pratique clinique.

vertus positives qui s'ajouteraient à ce que l'on est déjà, en entrant dans ce métier. Mais peut-être faut-il envisager les choses à l'envers : nulle vertu professionnelle ne peut être cultivée si l'on ne commence par découvrir et accepter sa propre vulnérabilité et sa propre fragilité. Il me semble que c'est le grand apport de Mireille Cifali aux questions d'éducation et de formation. C'est alors une intéressante façon d'interpréter la part du maître selon ses deux versants : tout autant que l'assomption de la maîtrise, dans la relation didactique, celle de sa propre fragilité. Ainsi, tout professeur doit apprendre à travailler avec sa vulnérabilité.

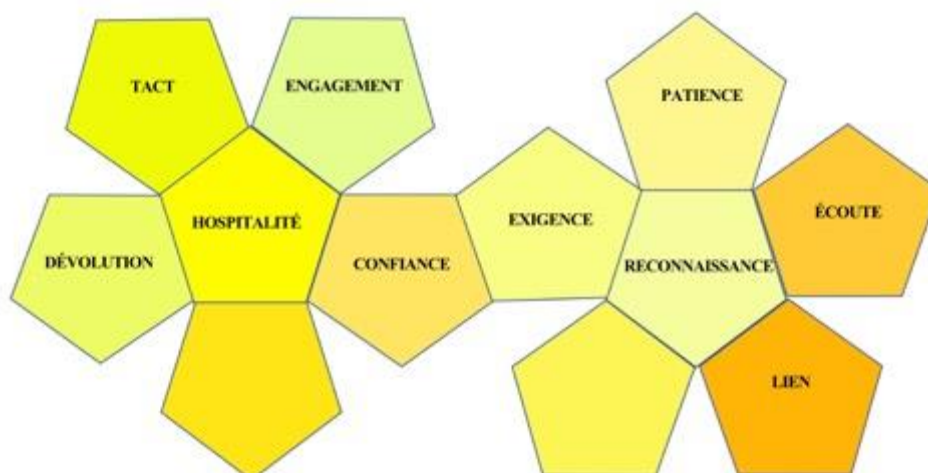
Les formes d'expression de la bienveillance dans les pratiques professorales ou de formation ne constituent donc pas un catalogue de vertus objectives à acquérir, mais comme des possibilités qui se manifestent et se révèlent lorsque le professeur accepte et assume sa part d'humanité, c'est-à-dire d'*insuffisance*. C'est tout le paradoxe de la fabrication de soi comme professeur.

Et dans la formation, c'est également le sens paradoxal de l'ostension que j'ai découvert en observant l'action des formatrices, lorsqu'elles montrent aux jeunes professeurs qu'elles travaillent avec leur non-maîtrise assumée dans certaines situations. Cela donne une nouvelle dimension à la notion d'efficacité : quelque chose à quoi le professeur doit parfois être capable de renoncer – mais aussi parce que c'est en y renonçant que parfois *quelque chose* se passe, dans la relation éducative.

Je propose un diagramme des expressions pratiques de la bienveillance, sous la forme d'un dodécaèdre mais en laissant vides deux faces, ce vide signifiant le caractère ouvert du modèle.

J'ai choisi de le présenter sur fond d'un nuancier qui symbolise la proximité entre ces attitudes pratiques de bienveillance. Ce sont des nuances de jaune, que l'on peut considérer comme le champ chromatique de l'équilibre³²² :

³²² La symbolique chinoise ancienne en fait la couleur de la sagesse.



L'une des qualités majeures du professeur est certainement *l'obstination didactique*, et notamment celle qui consiste à dévoluer à l'élève des problèmes sur lesquels il peut éprouver le désir d'étudier. Mais cette obstination doit être équilibrée par une nécessaire *tolérance pédagogique* puisque, en la matière, un apprentissage « est toujours et irréductiblement effectué par le sujet et par lui seul, à sa propre initiative » (Meirieu, 1991, p. 89). En ce sens, il importe pour tout professeur de savoir distinguer entre la *preuve* et le *signe*. Si le professeur adopte le point de vue de l'*éducateur*, s'il persiste à voir l'enfant derrière l'élève, il doit aussi être capable, s'agissant de *l'arrivée de l'humain*, de se résigner à ne rien savoir de « ce qui se passe véritablement en l'autre » (*ibid.*, p. 182). Mais cela ne veut bien sûr pas dire qu'il ne s'en soucie pas, au contraire. L'intention du professeur est de tout faire pour que vienne l'humain, et mieux, ne doit-il pas s'insurger contre tout ce qui entrave cette venue ?

« car s'indigner est infiniment difficile et c'est bien, à proprement parler, une vertu, la vertu majeure qui apparaît quand on ouvre un texte de Freinet » (Meirieu, 2001, p. 21).

Comme l'écrit souvent Freinet, c'est sa sollicitude pour l'enfant qui justifie certaines indignations du maître, et c'est en cela que Freinet distinguait une « sollicitude qui porte à faux » (Freinet, 1994, I, p. 365), une bienveillance et une sollicitude scolastiques sans efficacité (Freinet, 1994, II, p. 109), d'une sollicitude qui met réellement les enfants en confiance.

Perspectives

En rapport avec ma problématique, je dirais que le bilan provisoire de mon enquête comporte quatre points saillants.

La première leçon, *pour moi*, aura été de démystifier et de clarifier un certain nombre de représentations que j'avais et que chacun peut avoir sur la pédagogie, car

« Dans la formation d'un professeur des écoles ou d'un professeur du secondaire, avant de pouvoir construire par exemple une pédagogie de la bienveillance, il faut déconstruire des représentations. Et donc il faut faire comprendre pourquoi. Or, et c'est le cas de l'opinion publique, c'est le cas des essayistes, mais c'est aussi le cas de beaucoup de nos professeurs, ils ne comprennent pas pourquoi il faudrait faire comme cela, puisqu'on leur a enseigné à eux-mêmes autrement. Il faut montrer par de la sociologie, par de l'histoire de l'éducation, par de la philosophie de l'éducation, par aussi de l'observation des pratiques, pourquoi il y a un véritable problème, et pourquoi il convient de lui apporter des réponses. Avant de passer à "voilà comment il faut faire la leçon, voilà comment il faut passer ses consignes, voilà comment il faut faire de l'évaluation formative" etc., il faut d'abord montrer aux gens pourquoi il faut le faire. Beaucoup d'enseignants ne mesurent pas à quel point aujourd'hui notre système est extrêmement violent à l'égard de certaines catégories. Ils ne savent pas non plus, comme je disais tout à l'heure, qu'il y a des modèles pédagogiques différents, et que le modèle Républicain, puisqu'il veut produire un homme libre, émancipé, épanoui, etc. véhicule historiquement et philosophiquement des modèles pédagogiques qui ne sont pas ceux que nous appliquons. Nous appliquons des modèles plutôt autoritaires et hiérarchiques » (Peillon, Entretien, 2018).

J'ai cherché un chemin entre la tendance qu'éprouve tout jeune professeur à reproduire ce qu'il a lui-même vécu comme élève, le risque de se laisser envahir par les lieux-communs de l'air du temps véhiculés par les médias, la tentation de se fermer sur tel ou tel positionnement pratique de confort, ou au contraire par l'aventure pour l'aventure – entre finalement les monstres Charybde et Scylla que Meirieu (2018) appelle *l'antipédagogisme* et *l'hyperpédagogisme*.

Le deuxième gain de cette thèse est selon moi la découverte que le professionnalisme du professeur n'exclut pas qu'il manifeste, envers les enfants que sont ses élèves, certains affects. Par exemple,

« la tendresse, [qui] pourtant n'est guère perçue comme une vertu cardinale ou un sentiment majeur. Elle trotte derrière les grandes causes qui ne la regardent qu'avec condescendance. Les esprits forts, qui méprisent les pédagogues et les couvrent de quolibets, ignorent la tendresse » (Meirieu 2018, p. 93).

Comme le souligne Vincent Peillon, la place symbolique du professeur n'est pas vide d'affects :

« Alain, qui est un des auteurs dont se servent les anti-pédagogues, dit toujours, et c'est une expression merveilleuse que je commentais avec les professeurs des écoles ou les instituteurs, *il faut donner d'abord*. C'est-à-dire que dans la relation pédagogique il y a quelque chose qui va ressortir de la confiance, de l'affect nécessaire, de la considération, de la *reconnaissance* » (Peillon, Entretien, 2018).

Cet élément de mon bilan ouvre, à mon sens, une raisonnable perspective pour la compréhension du métier de professeur. Non que cette réflexion soit entièrement nouvelle, mais elle me paraît suffisamment outillée dans l'analyse empirique pour entraîner un peu plus de considération. Sensevy distingue dans l'action conjointe les deux dimensions de *l'effectif* et de *l'affectif*. J'ai tenté de capter les signes de ce qui relève du *lien* entre professeur et élève, entre formateur et professeur. Je l'ai étudié comme relevant du cadre d'exercice strictement professionnel. Au terme de ma recherche, je m'efforce de soutenir que la bienveillance est une méta-vertu professorale. Comme telle, son expression dans les pratiques – les facettes du dodécaèdre – requiert du professeur, pour l'essentiel, une forme de retenue. J'ai parlé de la discrétion de certains gestes professoraux, or l'étymologie de ce terme évoque le discernement et la prudence. J'espère apporter ainsi une caractérisation plus complète de l'action du professeur.

Une troisième question sur laquelle je pense avoir avancé, concerne ce que j'appellerai, par analogie à des concepts psychanalytiques, la différence entre *école idéale* et *idéal d'école*. Du point de vue méthodologique et scientifique, le reproche que l'on peut faire au genre d'enquête que j'ai mené est qu'il s'agit d'une monographie dont on ne pourrait rien déduire au plan général. L'École Freinet, sa pédagogie, son système de formation, tout cela peut être intéressant mais c'est un système spécifique dont on ne peut pas forcément transférer grand-chose au plan national. Meirieu fait état de cette difficulté, et notamment de la différence entre quelques écoles "idéales" constituant le monde à part des expériences isolées de "grands" pédagogues, et les écoles "pour tous" réunissant la masse des enfants (Meirieu, 2018, pp. 102-107). C'est aussi ce dont légitimement un Ministre de l'Éducation Nationale peut avoir le souci :

« Les expériences pédagogiques existent depuis longtemps, et le Ministère soutient plusieurs centaines d'expériences innovantes. Le fameux mammouth n'est pas monochrome. Et nous sommes tous attachés au principe de la liberté pédagogique. J'ai d'ailleurs réinstallé, avec Georges Pau-Langevin, un Conseil de l'innovation qui avait été supprimé. Mais le problème qui était le mien comme Ministre, c'est de faire en

sorte que les choses changent et s'améliorent pour 12 millions d'élèves. Mon idée était d'agir de façon beaucoup plus massive, et l'instrument c'était la formation » (Peillon, Entretien, 2018).

Mais pour avoir étudié longuement à Vence le fonctionnement de l'École Freinet, et m'être régulièrement entretenue avec les formatrices qui ont elles-mêmes enseigné sur place plus de trente ans, et aussi grâce aux travaux menés dans l'équipe de recherche qui m'a accueillie, j'ai compris qu'il ne faut pas voir cet espace scolaire comme un minuscule îlot figé à l'écart de la vie réelle. L'École Freinet est à la fois un résultat – celui d'une lutte historique pour montrer que l'on peut concrètement “changer l'école” –, et un modèle pour penser ce changement à grande échelle. L'École Freinet n'est donc pas une petite école idéale pour quelques enfants privilégiés, mais un laboratoire dont l'objet est de produire un *idéal d'école* propre à inspirer des recherches et des politiques éducatives publiques.

Enfin, un quatrième élément concerne le modèle clinique de la formation. Il existait, dans le système de formation des Écoles Normales, quelque chose de relativement proche d'un tel modèle :

« L'idée était que l'on devait travailler avec des professionnels eux-mêmes encore en exercice, qui recevaient des élèves-instituteurs dans leur classe, et qui venaient à l'École Normale : une des écoles d'application étaient couplée à l'École Normale d'ailleurs, l'*école annexe*. L'École Normale n'était pas à des kilomètres, elle était à côté. Elle avait sa propre école d'application, donc avec des maîtres, des formateurs. Et lorsqu'il y avait de la recherche ou des professeurs avec des connaissances plus théoriques, ce qui était mon cas, on travaillait en même temps avec les élèves et les maîtres-formateurs, c'est-à-dire que l'on travaillait à plusieurs de façon coopérative. Ce modèle de compagnonnage, ce modèle artisanal, coopératif si vous voulez, il existait, il était central dans les formations. Malheureusement il s'est abîmé dans les 20 ou 30 dernières années, et c'est tout à fait regrettable » (Peillon, Entretien, 2018).

La volonté de filiation dans l'histoire de l'École Freinet et qui se maintient aujourd'hui, n'est rendue possible que par un intense travail coopératif de formation. Partant de ce constat sur le terrain, il m'a semblé que le modèle des cliniques de l'éducation élaboré par Sensevy (2011) trouvait là une intéressante forme de mise en œuvre, d'autant que depuis une dizaine d'années au moins l'expérience de cette école est adossée à un laboratoire de recherche.

J'en retiens particulièrement, cependant, la dimension que l'on peut qualifier d'artisanale dans les pratiques de formation :

« On pourrait avoir une idée assez simple : il est quand même curieux de venir inspecter des gens alors qu'on n'a pas enseigné soi-même depuis des années. On pourrait poser un principe : l'inspecteur doit continuer à enseigner et garder une ou

deux classes. On parlait de compagnonnage tout à l'heure. L'ébéniste qui apprend aux jeunes à faire son meuble, il continue de faire des meubles. On pourrait étendre ce principe au personnel administratif dans le secondaire. Cela se fait dans d'autres pays. Pour avoir une légitimité, ou une autorité au sens pédagogique, il convient de prouver à celui à qui vous allez donner des conseils, pour essayer d'orienter sa pratique, que vous -même vous avez une connaissance et *une pratique de la pratique* » (Peillon, Entretien, 2018).

J'ai observé notamment, à l'inverse de ce que Meirieu appelle *l'hyperpédagogisme*, des pratiques d'ostension extrêmement précises et exigeantes de la part des formatrices. Il s'agit en cela d'une bienveillance épistémique visant à faire apprendre, aux novices, les gestes d'enseignements corrects. Cette pratique ostensive peut se remarquer à propos de la manière de mettre en œuvre les *techniques Freinet*, pour que leur fonction et leur visée soient correctement comprises. Mais elle se remarque aussi, et c'est ce qui a plus particulièrement fait l'objet de mon enquête, à propos de *manières d'être* impliquant des manières d'agir dans la relation éducative. Cette question est souvent laissée dans l'ombre d'un dogmatisme scolaire où l'on ne veut voir que des élèves en train d'apprendre. Question qui me semble devoir être prise au sérieux dans l'optique d'une reconstruction démocratique de la forme scolaire d'éducation. Un Ministre, au moins, en avait eu le souci :

« Je peux vous dire d'où est venu pour moi la nécessité de parler de cette bienveillance, et étant donné mon trajet ce que j'entendais par là. Il y a d'abord une analyse de fond sur l'école française. Dans le colloque qui s'est tenu à Fribourg et où nous devions nous rencontrer, je voulais montrer dans mon intervention qu'historiquement, l'école républicaine a voulu être en harmonie avec son projet politique, c'est-à-dire former des citoyens autonomes, libres, etc. Elle a voulu forger une école dans laquelle les élèves – mais elle parle très volontiers des enfants – sont respectés dans leurs âges et leurs développements, sont respectés dans leurs pratiques, leurs motivations..... Une pédagogie, dans le fond, qui correspond à ce qu'on appelle, assez curieusement, les méthodes nouvelles. Mais ce sont en réalité des méthodes très anciennes, ensuite ce sont des pratiques mises en œuvre dans beaucoup de pays du monde, et enfin elles étaient recommandées y compris par le ministre Jules Ferry – contrairement à ce que l'on nous raconte partout. Donc l'analyse de fond est que notre système n'a pas su opérer la mue démocratique qu'il aurait dû opérer, y compris avec l'établissement de l'école obligatoire, gratuite et laïque au début de la IIIe République, et que ce sujet, qui était déjà celui des fondateurs, est toujours devant nous » (Peillon, Entretien, 2018).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Tous les textes cités dans ma thèse sont présents dans la liste qui suit. Mais tous les textes présentés dans cette liste ne sont pas forcément tous cités dans ma thèse. Je les ai maintenus en bibliographie dans la mesure où ils ont joué un rôle important dans ma formation et dans ma réflexion au cours de ces trois années. Certains ouvrages, enfin, auraient dû y figurer, et l'on peut considérer qu'ils font défaut à mes lectures, n'ayant pas trouvé le temps, jusqu'à présent, de les découvrir.

Ouvrages et articles consultés

- Alain (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF.
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck.
- Alibert, K. (2016). La dévolution radicale, rupture dévolutionnaire de la pédagogie Freinet. *Le nouvel Éducateur*, 226, 21-22.
- Arendt, H. (1972). La crise de la culture. (Trad. P. Lévy). Paris : Gallimard. [éd. originale (1961-1968). *Between Past and Future*. New York City: Viking Press].
- Ariès, P. (1973). *La vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Le Seuil.
- Althusser, L. (1993). *Écrits sur la psychanalyse. Freud et Lacan*. Paris : Stock.
- Barré, M. (1995/1996). Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps. Mouans-Sartoux : PEMF.
- Barré-De Miniac. C (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Baudouin, C. (1931). *L'âme enfantine et la psychanalyse*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Berque, A. & al. (2014). *Le lien au lieu*. Bastia. Éoliennes.
- Berque, A. (2018). *Glossaire de mésologie*. Bastia : Éoliennes.
- Bertaux, D. (1997). *L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Bertaux, D. (1997). *L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Bishop, M-F.& Labas, P. (2004). Écrire, lire, parler d'autobiographies à l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 4, 147, 67-75.
[En ligne] www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-4-page-67.htm
- Bishop, M-F. (2006). Chronique « didactique ». La didactique de l'écriture et la question du sujet. *Le français aujourd'hui*, 4, 155, 97-103.
[En ligne] www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-4-page-97.htm.
- Bishop, M-F. (2007). L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 2, 157, 19-29.
[En ligne] www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-19.htm
- Bishop, M-F. (2010). Didactique et perspective historique. À propos d'une recherche sur les écritures de soi à l'école élémentaire. *Pratiques*, 145-146,

231-248.

- Blanc, D. (2002). Anthropologie et ethnographie : quelles observations ? De quelles pratiques ? In : P. Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse (Éds), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, (p. 239-256). Grenoble : La pensée sauvage.
- Blanchard-Laville, C., & Geffard, P. (Éds.) (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Blanquer, J-M. (2017). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Blais M-C., Gauchet M. & Ottavi D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF.
- Boumard, P. (2007). Naissance de la Société européenne d'ethnographie de l'éducation (*see*). *Ethnologie française*, 4, 37, 689-697.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit. [« Quelques propriétés des champs » : exposé original (1976). ENS].
- Bourdieu, P. (1980). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.
- Bourdieu, P. (2001). Science de la science et réflexivité. Paris : Raisons d'agir.
- Brandom, R. (2010-2011). *Rendre explicite 1 & 2. Raisonnement, représentation et engagement discursif*. (Trad. I. Thomas-Fogiel & al.). Paris : Cerf. [éd. originale (1994). *Making it explicit: Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*, Cambridge, Harvard University Press)].
- Brissaud, C., Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2013). *Introduction à l'ingénierie didactique*.
[En ligne] <http://guybrousseau.com/wpcontent/uploads/2013/12/Introduction-%C3%A0-l'ing%C3%A9nierie-didactique3.pdf>
- Bryk, A.S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation & Didactique*, 11, 2, 11-29.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Butler, J. (2007). *Le récit de soi*. (Trad. B. Ambroise & V. Aucouturier). Paris : PUF [éd. Originale (2005). *Giving an Account of Oneself*. New-York: Fordham University Press].
- Canto-Sperber, M., Ogien, R. (2004). *La philosophie morale*. Paris : PUF.

- Caraion, M. (2014). Le détail et l'indice. *A contrario*, 1, 20, 3-14.
- Cefai, D. (2003). Travail de terrain, études de cas, observation participante et description ethnographique. In D. Cefai, *l'enquête de terrain* (pp. 498-515). Paris : La Découverte.
- Cefai, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. In : P. Paillé (2006). *La méthodologie qualitative* (pp. 33-58), Paris : Armand Colin.
- (de) Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Chalmel, Y. (2016). *La pédagogie un patrimoine immatériel ? Exemple de la pédagogie de Jean Frédéric Oberlin*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Lorraine.
- Chaviré, C. & Fontaine, O. (2003). *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris : Ellipses.
- Chevallard, Y. (1988). Esquisse d'une théorie formelle du didactique Communication au *Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (CIRM, Marseille, 16-21 novembre 1986). In C. Laborde (éd.), *Actes* (pp. 97-106). La Pensée sauvage : Grenoble.
- Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques, approche anthropologique. *Actes de l'université d'été de didactique des mathématiques, La Rochelle* :
- [En ligne]
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Analyse_des_pratiques_enseignantes.pdf
- Chiss, J.L., David, J., Reuter, Y. (1995). *Didactique du français*. Paris : Nathan.
- Chiss, J.L. & David, J. (2011). Orthographe et production de textes. *Le français aujourd'hui*, 5, 201-214.
- Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*. Paris : InterÉditions.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1996). Publier et après ? In L. Paquay & al. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Clanché, P. (1976). *Le texte libre, écriture des enfants*. Paris : Maspéro.
- Clanché, P. (2009). *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*. Caen : PUC.
- Claire-Jabinet, M-P. (1994). *Introduction à l'historiographie*. Paris : Nathan.
- Cogis, D., Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 89-98.
- Collectif Didactique Pour Enseigner. *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR (2018 à paraître).

- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris : PUF.
- Courty, B., Dupeyron, J-F. (Eds) (2017). *Le bien-être des écoliers*. Bordeaux : PUB.
- Daunay, B., Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138, 57-78.
- De France, C. (1982). *Cinéma et anthropologie*. Paris : La Maison des sciences de l'homme.
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Paris : Minuit.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Minuit.
- Dewey, J. (1967). *Logique. Théorie de l'enquête*. (Trad. G. Deledalle). Paris : PUF.
- Doi, T. (1988). Le jeu de l'indulgence. (Trad. E. D. Saunders). Paris : l'Asiathèque. [éd. Originale (1971). *Amae no kôzô*. Tokyo: Kobundo].
- Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions*. (Trad. A. Abeillé). Paris : La Découverte. [éd. Originale (1986). *How Institutions Think*. Syracuse-New York : Syracuse University Press].
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? – *Éducation et Sociétés*, 1, 25, 17-34.
- [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2010-1-page>
- Dubet, F. (2014). Recruter des profs à bac+5, c'est une erreur – *L'obs*.
- [En ligne]
<http://tempsreel.nouvelobs.com/rue89/rue89-le-grand-entretien/20140618.RUE4209/francois-dubet-recruter-les-profs-a-bac-5-c-est-une-erreur.html>
- Dubet, F. (2017). *L'expérience sociologique*. Paris : La Découverte.
- Dufour, M. (2016). Pensée, âme et corps. *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 144, 7-9.
- Dupeyron, J.-F. (2017). *La vie scolaire. Une étude philosophique*. Nancy : PUN-Édulor.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF.
- Ferreiro, É. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- Filloux, J.C. (1947). *L'inconscient*. Paris : PUF.
- Filloux, J.C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.
- Fischer, G-N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. (Trad. N. Jas). Paris : Les belles lettres. [éd. Originale (1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache ? Einführung in die Lehrer*

- vom Denkstil und Denkkollektiv*. Basel: B. Schwabe und Co., Verlagbuchhandlung].
- Fortin, M-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie éditeur.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF
- Foucault, M. (1984). *Le souci de soi*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2013) *L'origine de l'herméneutique de soi*. Paris : Vrin. [Conférences prononcées à Dartmouth College, 1980].
- Frajerman, L. (2001). Le rôle de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement dans l'émergence de l'identité communiste enseignante en France (1919-1932). *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 85, 111-126.
- Freinet, C. (1925). Les manuels scolaires. *Clarté*, 73.
- Freinet, C. (1947). *Le texte libre*. Cannes : BENP.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand, Collin.
- Freinet, C. (1964b). *Bandes enseignantes & programmation*. BEM 29-32.
- Freinet, C. (1964c). *Les invariants pédagogiques. Code pratique de l'École Moderne*. Cannes : BEM 25.
- Freinet, C. (1966). *Le tâtonnement expérimental*. Vence : Institut Freinet.
[En ligne] <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5429>
- Freinet, C. (1968). *La méthode naturelle 1. L'apprentissage de la langue*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspéro.
- Freinet, C. (1971). *La méthode naturelle 3. L'apprentissage de l'écriture*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques (I, II)*. Paris : Seuil.
- Freinet, É. (1963). *L'enfant artiste*. Cannes : Éditions de l'École Moderne.
- Freinet, É. (1966). *Quelle est la part du maître ? quelle est la part de l'enfant ?* Cannes : BEM-CEL.
- Freinet, É (1974). *L'École Freinet réserve d'enfants*. Paris : Maspéro.
- Freud, S. (1928). *Ma vie et la psychanalyse. Psychanalyse et médecine*. (Trad. M. Bonaparte). Paris : Gallimard. [éd. Originale (1925). *Selbst Darstellung*. Berlin: Fischer Verlag].
- Freud, S. (1968). *Métapsychologie*. (Trad. J. Laplanche & J-B. Pontalis). Paris : Gallimard. [éd. Originale (1924). *Zur Technik der Psychoanalyse und der Metapsychologie*. Wien: Internationaler psychoanalytischer Verlag].
- Freud, S. (1972). *Essais de psychanalyse*. (Trad. S. Jankélévitch/Hesnard). Paris : Payot. [éd. Originale (1915-1920-1921-1923)]

- Gégout, P. (2017). *Étude pragmatiste de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet à l'École Freinet de Vence*. Thèse de sciences de l'éducation dirigée par Eirick Prairat et Gehrard Heinzmann, Université de Lorraine.
- Geheeb, P. (2001). L'Odenwaldschule à la lumière des devoirs d'éducation du présent. Exposé à l'université populaire de Halle a.S. le 2 juin 1930. [Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart. Vortrag in der Volkshochschule in Halle a.S. am 2. Juni 1930], Halle a.S., Benner/Kemper 2001, (pp. 153-157).
- Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes et traces. Morphologie et histoire*. (Trad. M. Aymard et al.). Paris : Flammarion. [éd. Originale (1986). *Miti emblemici spie*. Turin: Giulio Einaudi].
- Ginzburg, C. (2001). *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. (Trad. P-A. Fabre). Paris : Gallimard. [éd. Originale (1998). *Occhiacci di legno. Nove riflessioni sulla distanza*. Milano : Giangiacomo Feltrinelli Editore].
- Ginzburg, C. (2010). *Le Fil et les Traces Vrai faux fictif*. (Trad. M. Rueff). Lagrasse : Verdier. [éd. Originale (2006). *Il filo e le tracce. Vero falso finto*. Milan: Feltrinelli editore].
- Go, H.L. (2005). *Vers une nouvelle forme scolaire ? Une étude de l'École Freinet de Vence*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Gérard Sensevy, soutenue en décembre 2005, Université Rennes 2.
- Go, H.L. (2006). Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'École Freinet de Vence. *Carrefours de l'Éducation*, 2/22, 83-93.
- Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence*. Rennes : PUR.
- Go, H.L. (2012). *La normativité dans l'éducation. Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 45, 1-2, 77-94.
- Go, H.L. (2013). La question de la reconstruction chez Dewey (49-64). In : Go, H.L., (Éd.), *Dewey penseur de l'éducation*, Nancy : PUN-Éditions de l'Université de Lorraine.
- Go, H.L. (2014a). Innover pour une école bienveillante. *Programme de recherche pour le Lieu d'Éducation Associé « École Freinet » (2014-2017)*. ENS-Lyon : Institut Français de l'Éducation.
- Go, H.L. (2014b). Comparatismes en jeu : la forme scolaire. *Éducation et didactique*, 8, 3, 147-154.
- Go, H.L. (2014c). Réponse à Bernard Rey. *Éducation et didactique*, 8, 3, 153-154.
- Go, H.L. (2014d). *Le problème de la normativité en éducation scolaire*. Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, soutenue le 2 décembre 2014 à Nancy, Université de Lorraine.
- Go, H.L. (2015a). Les deux créations de l'Institut Freinet de Vence (77-90). In : Robert, A.D., Garnier, B., *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*, Rouen : PURH.

- Go, H.L. (2015b). Enfance et normativité. (221-245). In : H.L. Go (Éd.), *Normes pour apprendre*, Nancy : PUN-Édulor.
- Go, H.L. (2016). Le problème de la “transmission de valeurs“ en éducation scolaire. (pp. 225-238). In : M. Fabre, B. Frelat-Kahn, A. Pachod, *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence*. Paris : Hermann.
- Go, H.L. & Riondet, X. (2018 à paraître). *À côté de Freinet*. Nancy : PUN-Édulor.
- Goffman, I. (1979). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. (Trad. L. & C. Lainé). Paris : Minuit.
- Gohier, C. (2009). « Le soi et les autres en enseignement : vers une éthique du lien » – in : F. Jutras et C. Gohier (éds.) *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants (7-26)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Goigoux, R. & al. (2016). *Lire et écrire*. Institut Français de l'Éducation.
[En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Guibert, P., Troger, V. (2012). *Peut-on encore former des enseignants ?* Paris : Armand Colin.
- Guidière, m. (2004). *Méthodologie de la recherche*. Paris : Ellipses.
- Hegel, G. W .F. (1990). *Textes pédagogiques* (trad. B. Bourgeois). Paris : Vrin. [« Discours du Gymnase » du 2 septembre 1811, Nuremberg].
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. (Trad. P. Rusch). Paris : Cerf/Gallimard. [éd. Originale (1992). *Kampf um Anerkennung*. Berlin : Suhrkamp Verlag].
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (Éd.) (1994). *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.
- Illitch, I. (1971) *Une société sans école* (Trad. G. H. Durand). Paris : Le Seuil.
- Jewitt, C. & Bezemer, J. & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. London and New-York : Routledge.
- Joffredo-Le Brun, S., Morellato, M., Sensevy, G., & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal*, 17, 1, 187-208.
[En ligne] [http://blog.espe-bretagne.fr/sensevy/Joffredo-Morellatto-Sensevy-Quilio%20\(2018\)%20Cooperative%20Engineering.pdf](http://blog.espe-bretagne.fr/sensevy/Joffredo-Morellatto-Sensevy-Quilio%20(2018)%20Cooperative%20Engineering.pdf)
- Joshua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *Année de la recherche en Sciences de l'Éducation*, 79-97.
- Judet de la Combe, P. & Wisman, H. (2004). *L'avenir des langues*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Jung C.- G. (1923). Psychologie analytique et éducation. *Pour l'ère nouvelle*, 8, 118-122.

- Jung C.-G. (1925). L'importance du subconscient dans l'éducation individuelle. *Pour l'ère nouvelle*, 17, 11-14.
- Jung C.-G. (1963). *Psychologie et Éducation*. (Trad. Y. le Lay). Paris : Buchet-Chastel. [éd. originale (1962). *Psychologie und Erziehung*. Zurich: Rascher].
- Jutras, F. (2009). L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. In F. Jutras, C. Gohier (Éds), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp 53-73). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B. (2012). *L'école, le numérique, et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.
- Kandinsky, W. (1988). *Du spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*. (Trad. N. Debrand, B. Du Crest). Paris : Gallimard [éd. Originale (1912). *Über das Geistige in der Kunst, insbesondere in der Malerei*. Munich : R. Piper & Co Verlag].
- Kambouchner, D. (2013). *L'école, question philosophique*. Paris : Fayard.
- Kant, E. (1967) *Réflexions sur l'éducation* (trad. A. Philonenko). Paris : Vrin. [éd. originale (1803). *Über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink*. Königsberg : Friedrich Nicolovius].
- Karsenti, B. & Quéré, L. (2004). *La croyance et l'enquête*. Paris : EHESS.
- Kaufman, J-C. (2007). *L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Krishnamurti. (1959). *De l'éducation*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Kuhn, T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. (Trad. L. Meyer). Paris : Flammarion. [éd. Originale (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press].
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.
- Lalande, A. (1988). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF. [éd. originale (1926). Paris : Alcan].
- Landi, S. (Éd.) (2013). L'étrangement, retour sur un thème de Carlo Ginzburg. *Essais, H-S., École doctorale Montaigne-Humanités*.
- Laplanche, J, & Pontalis, J-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Laugier, S. (2005). À la recherche d'une voix perdue. Réinventer l'individualisme ? *Multitudes* 3, 22, 77-89.
[En ligne] www.cairn.info/revue-multitudes-2005-3-page-77.htm
- Laurent-Faucon, A. (2008). *Affronter l'incertitude*.
[En ligne] <http://alain.laurent-faucon.over-blog.com/article-26031014.html>
- Légal, J-B., Delouvé, S. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris : Dunod.

- Lèmery, E. (2010). *Apprendre, c'est naturel ... Un processus universel d'apprentissage, d'action et de pensée : le Tâtonnement Expérimental*. Paris : Thélès.
- Lepri, J-P. (2016). *Lire se livre. Éclats de lire*. Paris : Myriadis.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Agence d'Arc.
- Mace, G. & Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck [éd. originale : 1992].
- McDermot, Ray (1976). *Kids make sense. An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom*. Unpublished Ph. D. Standtord University, Anthropology Department [cité par Sarrazy].
- Marion, J.-L. (2017). L'événement c'est l'impossible qui se réalise – *Philosophie magazine*, 108, 66-70.
- Marlot, C. (2009). Glissement de jeux d'apprentissage et épistémologie pratique du professeur. *Sixièmes journées scientifiques de l'ARDIST*, 14-16 octobre 2009, Nantes.
[En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00789320/document>
- Marlot, C. (2015). L'investigation scientifique en classe. *SNUipp-FSU*.
[En ligne] <https://www.youtube.com/watch?v=exajPr1WjNw>
- Marlot, C., Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Revue Canadienne de l'éducation*, 37, 4.
[En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01099458/document>
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- Mauco, G. (1967). *Psychanalyse et éducation*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2001). *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Mouans-Sartoux : PEMF.
- Meirieu, P. (2007). *Pourquoi est-il si difficile d'écrire ?* Rennes : Presses d'Oberthur Graphique.
- Meirieu, P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde.
- Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir. À l'école, dans leur vie, pour le monde*. Paris : Bayard.
- Meirieu, P. (2017). Le plaisir d'enseigner. *Le Nouvel Éducateur*, 232, 12-14.
- Meirieu, P. (2018). *La riposte. Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Paris : Autrement.
- Meirieu, P. Pontalis, J-B. (2011). *L'école et son miroir*. Paris : Jacob-Duvernet.

- Merleau-Ponty, M. (1960). *Éloge de la philosophie*. Paris : Gallimard.
- Meuret, D. (2016). Éduquer à la confiance dans une société de défiance. Le cas de la France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 67-76.
- Milhaud-Cappe, D. (2007). *Freud et le Mouvement de Pédagogie psychanalytique 1908-1937*. Paris : Vrin.
- Mole, F. (2010). *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*. Rennes : PUR.
- Mole, F. (2012). Freinet au Congrès mondial de Nice (1932) : une révolution sociale par l'Éducation nouvelle ? In L. Gutierrez, L. Besse, A. Prost (Éds), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (pp. 63-75). Grenoble : PUG.
- Moreau, D. (2009). La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres. In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Actes du Colloque*, IUFM Nord-Pas de Calais, CDIUFM, Tome 1, pp. 365-374.
- Morin, E. (1999). Entretien avec Edgard Morin. *Sciences Humaines* 24
 [En ligne] <http://alain.laurent-faucon.over-blog.com/2015/01/imprevu-incertitude-complexite.html>
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil.
- Nietzsche, F. (1950). *Le gai savoir*. Paris : Gallimard. (Trad. A. Vialatte). [éd. originale (1882). *Die fröhliche Wissenschaft*. Chemnitz: E. Schmeitzner].
- Nietzsche, F. (1975). Vérité et mensonge au sens extra-moral. In : *Écrits posthumes 1870-1873* (pp. 277-290), (Trad. M. Haar, M.B. de Launay), Paris : Gallimard.
- Oberhänsli, T. (2004). L'architecture pavillonnaire en Suisse (225-245). In : Châtelet, A-M., Le Cœur, M., *L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale*, Lyon : INRP.
- Ogien, A. (2016). Garfinkel et la naissance de l'ethnométhodologie. Conférence à la BNF le 10-12-2015. *Occasional Paper*, 34. Paris : Institut Marcel Mauss – CEMS.
 [En ligne]
http://cems.ehess.fr/docannexe/file/3721/op34_ao_garfinkel_naissance_ethnomethodologie.pdf
- Ogien, R. (2001). L'idiot de Garfinkel. In : M. de Fornel & al., *L'ethnométhodologie* (pp. 57-74). Paris : La Découverte.
- Ogien, R. (2003). *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*. Paris-Tel Aviv : L'éclat.
- Ogien, R. (2011). *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine, et autres questions de philosophie morale expérimentale*. Paris : Grasset.
- Orofiamma, R. (2002). Le travail de la narration dans le récit de vie. In Niewiadomski, C. & De Villiers, G. *Souci et soin de soi, liens et frontières entre*

- histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse* (pp163-191). Paris : l'Harmattan
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2011). Décrire, analyser, comprendre, interpréter. *Explicititer*, 90, 32-51.
- Peillon, V. (2013). *Refondons l'école : pour l'avenir de nos enfants*. Paris : Seuil.
- Perron, R. (1988). *Histoire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Piquée, C., Sensevy, G. (2007). Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Repères*, 36, 231-252.
- Pontalis, J-B. (2000). *Fenêtres*. Paris : Gallimard.
- Plane, S. & François, F. (Éds.) (2006). La fiction et son écriture. *Repères*, 33, Lyon : INRP
- Peretz, H. (2007). *Les méthodes en sociologie*. Paris : La Découverte.
- Pouivet, R. (2008). Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation – *Éducation et Didactique*, 2, 3, 123-139.
- Prairat, E. (2003). La lente désacralisation de l'ordre scolaire. *Esprit*, 290, 138-151.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : PUN.
- Prairat, E. (2012). La responsabilité. *Le Télémaque*, 2, 42, 19-34.
[En ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2012-2-page-19.htm>
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2014). *À l'école de Foucault*. Nancy : PUN.
- Prairat, E. (2014). *L'éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy : PUN-Édulor.
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Prairat, E. (2016). Quelle éthique pour l'enseignant ? *Le Café pédagogique*,
[En ligne] <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/21102016Article636126294982195968.aspx>
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF.
- Privat, J-M. (2007). Préface. In : Goody, J. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris : La Dispute.
- Prot, F.M. (2016). Apprentissage coopératif de l'écriture. Étude d'une institution didactique : le texte libre. In : Frisch, M. (Éd.) *Métiers de l'enseignement et de la formation*, Paris : L'Harmattan.

- Prot, F.M. (2018). Un professeur. In : H.L. Go (Éd.), *Éthique et éducation. Question à Eirick Prairat*. Rouen : PURH.
- Prot, F.M. (2019, à paraître). Bienveillance et exigence. Le cas de Carla. In : DPE. Rennes : PUR.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Reuter, Y. (2004). Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture. *Linx*, 51, 41-54.
[En ligne] <http://linx.revues.org/165> ; DOI : 10.4000/linx.165
- Reuter, Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (129-157). Paris : L'Harmattan.
- Reuter, Y. (2017) « Aimer/détester une matière : une approche inédite du décrochage scolaire » – *Le Nouvel Éducateur* 232 (20-21).
- Ricard, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme. La force de la bienveillance*. Paris : Nil.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock/Gallimard.
- Riondet, X. (2015). La revue *Techniques de Vie* (1959-1964) ou l'impossibilité des collaborations. Un épisode entre histoire du militantisme et histoire des sciences de l'éducation. *Penser l'éducation*, 36, 119-143.
- Riondet, X. (2016). Une expérience d'éducation régénératrice : l'École Freinet à Vence (1934-1939). *Les Études Sociales*, 163, 151-171.
- Riondet, X. (2017). Nietzsche, le médecin de la culture et l'histoire de la pédagogie. *Rassegna di Pedagogia*, LXXV, 1-2, 23-42.
- Robert, A.D. (1997). Freinet et le syndicalisme enseignant, Les années École Émancipée. *Penser l'éducation*, 3, 99-108.
- Robert, A.D. (2006). *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris : Éditions Nouveaux Regards.
- Rochex, J-Y. (2010). Approches cliniques et recherche en éducation. Questions théoriques et considérations sociales. *Recherche et formation*, 65, 111-122.
- Rosenberg, M.D. (2006). Enseigner avec bienveillance. (Trad. F. Baut-Carlier et A. Bourrit). Saint-Julien-en-Genevois : Jouvence. [éd. Originale (1999). *Teaching Children Compassionately*. San Diego].
- Rosier, J-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Rosier, J-M. (2005). Le concept "fantôme" de dévolution. *Le français aujourd'hui*, 4, 151, 9-14.
- Rouzel, J. (2002). *Le transfert dans la relation éducative*. Paris : Dunod.
- Rudelic-Fernandez, D. (1998). Psychanalyse et récit, narration. In P. Kaufmann (Éd.), *L'apport Freudien, éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- Salin, M.H. & al. (2005). *Sur la théorie des situations didactiques*. Grenoble :

La Pensée Sauvage.

Sarrazy, B. (1996). *La sensibilité au contrat didactique : Rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

Sensevy, G. (1999). *Éléments pour une anthropologie de l'action didactique*, Note de synthèse pour une Habilitation à diriger des recherches, Université de Provence.

Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. (Éds.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2012). Logique de l'action et film d'étude, *Éducation et didactique*, 6, 3,

[En ligne]

<http://educationdidactique.revues.org/1547> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1547.

Sensevy, G., Chevillard, Y., Lefevre, L. (2012). Pour reconstruire l'école de la République, défendre et transformer les IUFM. Une nouvelle alliance entre professeurs et chercheurs pour relancer l'école de la République et la république de l'École. *Le monde.fr/22.02.1012*.

[En ligne]

http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/02/22/pour-reconstruire-l-ecole-de-la-republique-defendre-et-transformer-les-iufm_1646424_3232.html

Sensevy, G. (2013). *Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique* In : *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation* [en ligne]. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

[En ligne]

<http://books.openedition.org/editionsmsh/1954>>. ISBN : 9782735116218.

Sensevy, G. (2014). Les LéA, trois ans de réflexion. *IFE / Bulletin de la Recherche*, 31, 16.

Sensevy, G. (2016). Le collectif en didactique, quelques remarques. In Y. Matheron & al (Éds). *Enjeux et débats en didactique des mathématiques*, (pp. 223-253). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Sensevy, G., Vigot, N. (2017). Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique, *Trema*, vol.45, p.83-91

[En ligne]

<https://trema.revues.org/3536?lang=en>

Stiegler, B. (2008a) *La télécratie contre la démocratie*. Paris : Flammarion.

Stiegler, B. (2008b) *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.

Traverti, B. (2016). Le dévoilement du corps et le monde antérieur chez Jung et Pauli. Ou les voies d'une alchimie moderne. *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 144, 135-151.

- Thouard, D. (Éd.) (2007). *L'interprétation des indices. Enquête sur le paradigme indiciaire de Carlo Ginzburg*. Villeneuve d'Ascq : PUS.
- Tisseron, S. & Stiegler B. (2009) *Faut-il interdire les écrans aux enfants*. Paris : Mordicus
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Vanhulle, S., Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement*. Sherbrooke : CRP, Université de Sherbrooke.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.
- Vincent G. (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Weiss, D. (2018). Tact, style, discrétion : trois noms de l'acte analytique ? *Cercle freudien*.
 [En ligne] <http://www.cerclefreudien.org/wp-content/uploads/2018/06/Tact-style-discretion-trois-noms-de-lacte-analytique-.pdf>
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus*. (Trad. P. Klossowski). Paris : Gallimard. [éd. Originale (1921). *Logisch-Philosophische Abhandlung*. Wien: Wilhelm Ostwald's Annalen der Naturphilosophie]
- Wittgenstein, L. (1976) *De la certitude*. (Trad. J. Fauve). Paris : Gallimard. [éd. Originale (1969). *Über Gewißheit*. Oxford: Basil Blackwell].
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. (Trad. F. Dastur et al., E. Rigal). Paris : Gallimard. [éd. originale (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Basil Blackwell].
- Woods, P. (1986). *Inside schools. Ethnography in educational research*. London: Routledge; Revised edition.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. (Trad. P. Berthier, L. Legrand) Paris : Armand Colin. [éd. originale (1978-1989).].
- Zulliger, H. (1930). *La psychanalyse à l'école*. (Trad. J-P. Peyraube). Paris : Flammarion. [éd. originale (1921). *Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis*. Bircher: Zürich].

SOURCES

Fonds Freinet, Archives départementales des Alpes Maritimes, Nice.
Fonds privé École Freinet / Institut Freinet de Vence.
Fonds privé Henri Louis Go
Fonds privé Janou Lèmery
Entretien avec Vincent Peillon le 20 septembre 2018

DOCUMENTS IMPRIMÉS

Revue *L'Imprimerie à l'école*
Revue *L'Éducateur Prolétarien*
Revue *L'Éducateur*
Revue *Techniques de vie*
Revue *Art enfantin*
Bibliothèque de l'École Moderne

SITOGRAFIE

<http://www.ecolebizu.org/adf/>
<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives-recherche-guidee>
<http://temoignage.barre.pagesperso-orange.fr/m3.html>
<http://ecolefreinet.org/>
<http://pedagogues-heloise.eu/>
<http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen>
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/>
<https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-2.htm>

INSTITUTIONS DE FORMATION

Séminaire Normes & Valeurs, LISEC (EA 2310)
Séminaire Action, CREAD (EA 3875)
École Doctorale Stanislas / *Langages-Temps-Sociétés* (78)
Institut Freinet de Vence
Association Héloïse, itinéraire des pédagogues européens
École de Nancy pour la Psychanalyse : séminaires de formation (Nancy)
Centre Européen d'Études Jungiennes : séminaires mensuels (Strasbourg)

Extraits d'entretien avec Monsieur Vincent Peillon

Ministre de l'Éducation Nationale entre mai 2012 et avril 2014

Enregistré le 20 septembre 2018
Durée totale de l'entretien : 60 minutes
VP pour Vincent Peillon
FMP pour Frédérique Marie Prot

Avec l'aimable autorisation de Monsieur Vincent Peillon.

FMP : Vous aviez proposé lors de votre programme de refondation de sortir du climat de défiance qui pouvait régner au sein de l'institution scolaire pour instaurer un climat de confiance. Ainsi des évolutions sont possibles pour construire une école de la bienveillance.

Vous ajoutiez que « la refondation de l'école ne peut s'en tenir à l'allocation des moyens, ni à la réorganisation du temps scolaire ... La refondation se joue dans la classe, là où l'on enseigne, là où l'on apprend, dans la relation entre l'élève et le maître, entre l'élève et le savoir ».

La bienveillance est une « grande catégorie » et on peut en réalité distinguer une bienveillance qui serait plutôt institutionnelle de celle qui se refléterait plutôt dans les pratiques.

J'objective les pratiques des professeurs à l'école Freinet et je postule dans ma thèse que la bienveillance peut être vu comme une "méta-virtu" professionnelle. À partir toujours de l'objectivation de ces pratiques de classe, je postule que sous cette méta vertu professionnelle qu'est la bienveillance, existe d'autres vertus constitutives de la bienveillance comme : l'hospitalité, le tact, le lien, l'écoute, la dévolution...

Quel sens donnez-vous à la notion de bienveillance ? Pourquoi ce choix ?

VP : Je peux vous dire d'où est venu pour moi la nécessité de parler de cette bienveillance, et étant donné mon trajet ce que j'entendais par là.

Il y a d'abord une analyse de fond sur l'école française. Dans le colloque qui s'est tenu à Fribourg et où nous devions nous rencontrer, je voulais montrer dans mon intervention qu'historiquement, l'école républicaine a voulu être en harmonie avec son projet politique, c'est-à-dire former des citoyens autonomes, libres, etc. Elle a voulu forger une école dans laquelle les élèves – mais elle parle très volontiers des enfants – sont respectés dans leurs âges et leurs développements, sont respectés dans leurs pratiques, leurs motivations. Une pédagogie, dans le fond, qui correspond à ce qu'on appelle, assez curieusement, les méthodes nouvelles. Mais ce sont en réalité des méthodes très anciennes, ensuite ce sont des pratiques mises en œuvre dans beaucoup de pays du monde, et enfin elles étaient recommandées y compris par le ministre Jules Ferry – contrairement à ce que l'on nous raconte partout. Donc l'analyse de fond est que notre système n'a pas su opérer la mue démocratique qu'il aurait dû opérer, y compris avec l'établissement de l'école obligatoire, gratuite et laïque au début de la III^e République, et que ce sujet, qui était déjà celui des fondateurs, est toujours devant nous. Évidemment ce sujet amène à s'opposer à une école qui sépare les enfants par niveau, les met

en permanence en concurrence, enfin une école qui, d'une certaine façon, n'a pas à l'égard de l'enfant d'abord une position de générosité. Pourquoi ?

Parce qu'elle repose sur l'idée du péché originel, sur la nature corrompue de l'enfant. Il y a deux grands systèmes éducatifs, Michelet le dit d'ailleurs au début de *nos Fils*. Il y a le système fondé sur le manque de confiance en l'enfant puisqu'il est l'expression d'une nature corrompue, et puis il y a le système qui considère précisément que la grande affaire c'est de sortir de cette corruption et que pour cela il convient de s'appuyer, au contraire, sur une bonté originelle et des potentialités existantes. Dans un cas nous sommes évidemment obligés de dresser l'enfant, et dans l'autre cas nous pouvons au contraire veiller à ce que cette nature que nous considérons bonne ou potentiellement bonne puisse se développer au mieux.

Il y a donc une analyse de fond, très ancienne, liée à ma connaissance de l'histoire de l'école, des principes de l'école républicaine, et des débats et controverses autour de ces principes et de leur mise en œuvre. Cette analyse subvertit totalement des clivages qu'on veut nous imposer et qui opposent la pédagogie d'un côté, les républicains de l'autre. Alain, qui est un des auteurs dont se servent les anti-pédagogues, dit toujours, et c'est une expression merveilleuse que je commentais avec les professeurs des écoles ou les instituteurs, « il faut donner d'abord ». C'est-à-dire que dans la relation pédagogique il y a quelque chose qui va ressortir de la confiance, de l'affect nécessaire, de la considération, de la reconnaissance.

Ensuite, il y a sans doute aussi l'expérience, et cela de deux façons. L'expérience du praticien puisque j'ai participé, comme professeur, à des évaluations, des conseils de classe, fait passer des examens, etc. Et j'ai très souvent été frappé précisément par le fait que cette philosophie dont on parlait précédemment manque dans les pratiques, c'est-à-dire que cela manque de bienveillance et que, à force de ne pas voir l'enfant derrière l'élève, l'élève qui est dans le fond souvent qu'une construction intellectuelle et sociologique, une abstraction, on peut voir des attitudes et on peut entendre des choses qui sont déplaisantes. C'est la reproduction, par exemple, la théorie des dons : « celui-là n'est pas capable », « celui-là est paresseux, méchant par nature », « on ne peut rien en faire », etc. Et puis l'expérience de ce que j'ai entendu de parents d'élève, qui racontent la difficulté des enfants, leur peur de l'école. On a des études sur la souffrance scolaire d'un certain nombre d'enfants, c'est une réalité qui est étudiée. Il y a des enfants qui ne sont pas bien à l'école, qui disent « ma vie a commencé quand j'ai arrêté l'école ». Cela n'est pas normal.

Il y avait donc aussi pour moi la volonté de réconcilier l'école publique avec une frange de la population qui considère que cette école est brutale à son égard, ou avec certains enfants qui ne peuvent trouver à y grandir, à s'y « élever » comme il conviendrait. Il y a là un biais sociologique très fort dans l'école française, et un modèle très uniforme de compétences valorisées : une école qui est assez accueillante avec ceux qui ont les stéréotypes, les habitudes, qui sont en connivence avec le système, mais qui est très brutale avec ceux qui ne le sont pas. Être bienveillant, c'est refuser l'entre-soi, et permettre à chacun la réussite.

FMP : Eirick Prairat travaille sur la question de l'hospitalité et de l'immanence de l'école à être le lieu hospitalier qui se doit d'accueillir tous les élèves.

VP : C'est la mission de la République d'ailleurs, et cela ne me semble pas être une déviation par rapport à nos principes fondamentaux. Ce sont les pratiques qui ont dévié par rapport aux principes fondamentaux, qui n'y répondent pas, mais en réalité cette « hospitalité » est un bon terme pour décrire ce que j'essayais de décrire. J'ai connu des expériences où l'on permet à des parents d'être présents, des parents de milieux très modestes, en maternelles, pour qu'ils comprennent ce qui se passe. Pareil pour des méthodes de remédiation après la classe. Souvenez-vous quand il y avait eu l'histoire de l'égalité filles-garçons, les *ABCD de l'égalité*. J'ai été accueilli dans plein d'endroits par des femmes qui faisaient des manifestations parce qu'on allait, croyaient-elles, imposer à leurs petites filles de faire pipi debout ou faire porter des jupes aux garçons, etc. Cela montre à quel point il y a un éloignement réel de l'institution scolaire. Que des parents puissent croire ça, c'est un vrai problème ! Or on ne peut pas, quand on est une institution, juste dire "ce sont des imbéciles". On doit leur donner confiance et être en capacité de leur faire comprendre la réalité de ce que nous faisons, les buts que nous poursuivons et les méthodes que nous employons.

FMP : Le modèle de formation que je propose dans ma thèse est un modèle clinique qui s'appuie sur les travaux de Foucault concernant la clinique médicale où le médecin forme non pas en émettant un discours différé sur la pratique mais en pratiquant.

Ce modèle de formation dans le champ de l'éducation correspond à ce que Sensevy nomme « des ingénieries coopératives de formation », et nous plongeons ce modèle théorique dans un cas concret, celui de l'École Freinet, puisque en 1966 Freinet avait créé un institut de formation pour les enseignants (IFV).

Ce modèle de formation permet de faire coopérer ensemble différents acteurs de l'éducation : professeurs novices, professeurs expérimentés, formateurs, chercheurs, doctorants, etc. L'idée est de former dans un temps long, avec une sorte de compagnonnage où les différents acteurs peuvent avoir des positions interchangeables.

Que pensez-vous d'un tel modèle ?

VP : La question de la formation des enseignants est la question centrale. Un système éducatif dépend pour ses réussites essentiellement de la formation initiale et continue de ses enseignants. C'est le point essentiel, le fameux *effet-maître*. L'effet-maître est le déterminant de la réussite des élèves. À partir de là on voit bien les difficultés du système français.

L'école maternelle et élémentaire française a eu à la base cette idée, qui est la vôtre, d'une formation, maintenant on dit en alternance, avec les écoles d'application près des Écoles Normales. L'idée était que l'on devait travailler avec des professionnels eux-mêmes encore en exercice, qui recevaient des élèves-instituteurs dans leur classe, et qui venaient à l'École Normale : une des écoles d'application étaient couplée à l'École Normale d'ailleurs, *l'école annexe*. L'École Normale n'était pas à des kilomètres, elle était à côté. Elle

avait sa propre école d'application, donc avec des maîtres, des formateurs. Et lorsqu'il y avait de la recherche ou des professeurs avec des connaissances plus théoriques, ce qui était mon cas, on travaillait en même temps avec les élèves et les maîtres-formateurs, c'est-à-dire que l'on travaillait à plusieurs de façon coopérative. Ce modèle de compagnonnage, ce modèle artisanal, coopératif si vous voulez, il existait, il était central dans les formations. Malheureusement il s'est abîmé dans les 20 ou 30 dernières années, et c'est tout à fait regrettable

Dans la formation d'un professeur des écoles ou d'un professeur du secondaire, avant de pouvoir construire par exemple une pédagogie de la bienveillance, il faut déconstruire des représentations. Et donc il faut faire comprendre pourquoi. Or, et c'est le cas de l'opinion publique, c'est le cas des essayistes, mais c'est aussi le cas de beaucoup de nos professeurs, ils ne comprennent pas pourquoi il faudrait faire comme cela, puisqu'on leur a enseigné à eux-mêmes autrement. Il faut montrer par de la sociologie, par de l'histoire de l'éducation, par de la philosophie de l'éducation, par aussi de l'observation des pratiques, pourquoi il y a un véritable problème, et pourquoi il convient de lui apporter des réponses. Avant de passer à "voilà comment il faut faire la leçon, voilà comment il faut passer ses consignes, voilà comment il faut faire de l'évaluation formative" etc., il faut d'abord montrer aux gens pourquoi il faut le faire. Beaucoup d'enseignants ne mesurent pas à quel point aujourd'hui notre système est extrêmement violent à l'égard de certaines catégories. Ils ne savent pas non plus, comme je disais tout à l'heure, qu'il y a des modèles pédagogiques différents, et que le modèle Républicain, puisqu'il veut produire un homme libre, émancipé, épanoui, etc. véhicule historiquement et philosophiquement des modèles pédagogiques qui ne sont pas ceux que nous appliquons. Nous appliquons des modèles plutôt autoritaires et hiérarchiques.

Il faut faire prendre conscience de tout cela. J'ai beaucoup pratiqué la vidéoformation, il faut montrer à un enseignant, ça peut être difficile, comment lorsqu'il tient sa classe il s'adresse à certains et pas à d'autres, comment il y a une différence de traitement entre les filles et les garçons, etc. Car s'il ne le voit pas, il ne va pas modifier ses pratiques. Donc il y a tout un travail initial de déconstruction des représentations qui permet après de passer à la deuxième phase, qui est de dire "puisque nous avons constaté que, puisque nous savons que, comment peut-on faire pour améliorer cela ?"

Je suis fier d'avoir comme ministre mis en place dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, à nouveau une formation initiale des enseignants et une première année de stage, mais mon plus grand regret est de n'avoir pas pu conduire cette réforme à terme. Je savais, et ceux qui m'entourent savaient, que c'était un projet à très long terme, qu'il ne fallait pas seulement mettre ESPE sur un ancien IUFM, mais qu'il fallait profondément changer les référents, les programmes, veiller à bien recruter le corps enseignant, permettre aux praticiens de reprendre toute leur place. Tout cela, on n'a pas eu du tout le temps de le faire comme nous le souhaitions. Je continue de penser que la réforme essentielle serait de poursuivre la réforme des ESPE et d'entrer dans le détail du travail, ESPE par ESPE, car c'est là que se joue l'avenir des enfants. Lorsque vous formez 100000 enseignants, vous touchez des millions d'enfants, et cela vous engage pour des décennies : donc c'est le nerf de la guerre. Quand je suis arrivé au

ministère, les IUFM recrutait les professeurs des écoles à bac+5, sans année de stage, sans formation pratique. Et j'ai vu des hommes et des femmes placés devant des CP, des gens jeunes ou moins jeunes qui n'avaient aucune, aucune, aucune formation. Ils avaient un master d'histoire ou de biologie. En quoi cela vous conduit-il à pouvoir, du jour au lendemain, vous retrouver devant vingt-cinq enfants, trente parfois, de CP ou de CE1 ? À la rigueur vous êtes plus aptes à faire un cours d'histoire ou de biologie en collège ou en lycée. Mais enfin, le primaire c'est quelque chose de très difficile, très difficile et très spécifique.

Jeune agrégé de philosophie je m'étais retrouvé dans une classe de maternelle, quand j'ai été nommé professeur d'École Normale. Et la maîtresse me dit "ça ne vous ennuie pas, il faut que je sorte deux minutes, je vous laisse la classe". Cela devait être des petites ou moyennes sections, vraiment des très petits. Et elle s'en va et me voilà seul avec les enfants. Ça commence à bruisser partout, et je fais de l'autorité comme je faisais avec les plus grands : je fais la grosse voix. Panique dans la classe, pleurs, cris. Je prends conscience que je suis venu quasiment "inspecter" cette dame, c'était l'une des fonctions que l'on avait comme professeur d'École Normale, jouer le donneur de leçons, et que je serais incapable de tenir cette classe tout seul même ¼ d'heure. Vous pouvez être agrégé de philosophie, ça ne vous donne aucune compétence pour vous occuper d'un CP ou d'une moyenne section. Donc là, il y a quelque chose qui ne va pas, j'en ai une conscience aigüe, parce que je l'ai vécu.

FMP : Que pensez-vous actuellement de ce que l'on constate parfois et qui s'apparente à une absence de projet vocationnel ?

VP : On a les deux. On rencontre des personnes qui disent "vous savez je suis contente, je vais pouvoir enseigner". Et puis on a des gens, j'en ai rencontré, soit par l'usure, soit par leur caractère dès le départ, qui sont là pour des raisons plus fonctionnelles que d'appel, que de vocation. Mais on a la même responsabilité à l'égard des professeurs qu'à l'égard des élèves : imaginons une jeune fille ou un jeune homme qui vient vers le concours parce que dans le fond il veut des vacances, pouvoir s'occuper de ses enfants, des motifs qui n'ont rien à voir avec la transmission du savoir ou l'éveil des consciences. Il faudrait qu'au moment de la formation, même s'il n'a pas la passion au début, on lui donne la passion. Et que quand il commence à travailler dans son établissement les relations avec les uns et les autres, l'organisation du travail, fasse que petit à petit il s'implique avec ardeur et bonheur. On n'est pas obligé d'avoir des passions *a priori*. Il y en a qui ont la vocation, tant mieux, mais ceux qui n'ont pas la motivation, il nous revient de la leur donner, c'est tout le travail pédagogique de la formation des enseignants.

Le recrutement à bac+5, on ne l'a jamais assez dit, a entraîné une transformation sociologique considérable. C'est pour cela qu'il est important de faire des pré-recrutements, parce que beaucoup de jeunes gens de milieux modestes ne peuvent plus devenir professeur. Se payer cinq ans d'études, ce n'est pas possible pour tout le monde, donc on a un biais sociologique sur les recrutements d'enseignants et ce n'est pas une bonne chose pour l'école et pour les élèves.

FMP : Et vous envisagiez de positionner le concours à un autre moment dans la formation ?

VP : Oui. Mais aucun des syndicats ne l'a voulu. Moi j'aurais souhaité un concours plus tôt et une formation plus longue derrière, professionnalisante comme on dit aujourd'hui. Vous connaissez les problèmes considérables que rencontrent aujourd'hui les jeunes professeurs pour faire à la fois leur master et préparer le concours, donc tout cela nous a conduit à faire quelque chose dont je ne suis pas content et qui était très éloigné de ma philosophie initiale. Il faudra revenir sur cette place du concours.

FMP : Je travaille sur l'École Freinet, qui est bien sûr un tout petit "modèle" (au sens scientifique) d'une expérience possible alternative, expérience spécifique (avec sa propre histoire), mais dont j'essaie d'extraire une possible forme générique de formation. Si l'on considère que cette école a fait ses preuves, est-ce qu'un ministre peut prendre en compte cette expérience pour la développer ?

C'est ce qu'a écrit Kant dans réflexions sur l'éducation (Vrin, 1967, pp.113-115) en soulignant l'importance de prendre au sérieux la liberté de l'expérimentation pratique. Dans cette petite école particulière, les pratiques de bienveillance sont présentes depuis sa création en 1934.

Comment se fait-il qu'une telle réalité pédagogique n'intéresse pas plus au plan institutionnel ?

VP : Les expériences pédagogiques existent depuis longtemps, et le Ministère soutient plusieurs centaines d'expériences innovantes. Le fameux mammoth n'est pas monocolore. Et nous sommes tous attachés au principe de la liberté pédagogique. J'ai d'ailleurs réinstallé, avec Georges Pau-Langevin, un Conseil de l'innovation qui avait été supprimé. Mais le problème qui était le mien comme Ministre, c'est de faire en sorte que les choses changent et s'améliorent pour 12 millions d'élèves.

Mon idée était d'agir de façon beaucoup plus massive, et l'instrument c'était la formation. Dans le système tout passe par la formation, dès lors qu'un élève professeur va être justement formé à ces méthodes, et va être conduit à réfléchir. On va lui donner des éléments de réflexion, on va lui montrer des expériences, on va faire de l'éducation comparée qui aide beaucoup aussi. Les gens prennent conscience que ce n'est pas partout pareil, et que des gens ont de bons résultats en fonctionnant autrement. Des personnes vont voir les modèles nordiques et reviennent en disant "c'est formidable". Oui mais on fait le contraire ici : vous savez bien que là-bas les élèves bougent, travaillent de façon coopérative, ont des projets. Il y a certaines écoles où il n'y a même pas d'évaluation au sens sommatif. Donc des personnes reviennent et disent "quels modèles merveilleux", et les mêmes préconisent de faire le contraire... N'évoquons même pas le temps scolaire. Chez les futurs enseignants, pour leur montrer d'autres méthodes, d'autres façons de travailler et des réussites, l'instrument majeur doit être les ESPE, et une plus grande formation continue s'adressant à tous les enseignants déjà en poste.

Il ne faut pas sous-estimer les résistances et les blocages, parfois volontaires, parfois qui résultent seulement des habitudes. J'avais expliqué,

au moment de la création des ESPE, qu'il fallait regrouper un moment les professeurs appelés à enseigner en maternelle, en élémentaire, en collège, en lycée et dans le supérieur. Parce que les professeurs ne se connaissent pas, mais l'élève lui il va aller de la maternelle à l'université ou en tout cas, on doit le souhaiter, vers des formations supérieures. Il serait donc utile que les futurs professeurs aient un temps de formation commun. J'avais expliqué qu'il faut qu'ils se parlent et envisagent une lecture globale de l'école à laquelle ils appartiennent, et du travail et des attentes de leurs collègues etc., etc. Dans une réunion pour lancer les ESPE, j'arrive et je constate qu'on avait commencé par mettre dans un amphithéâtre les agrégés et les capétiens, et dans l'autre les professeurs des écoles. On ne mélangeait pas. Autre exemple : j'ai fait prendre une circulaire pour interdire de confier le CP aux maîtres qui n'avaient pas de formation. Je viens visiter une école, et je constate que les deux CP avaient été confiés aux deux débutants.

FMP : est-ce que selon vous la hiérarchie et particulièrement l'Inspection Générale a un rôle à jouer dans ce que vous appelez cette forme de ségrégation ?

VP : Évidemment, elle n'est pas monocolore, monochrome : il y a des gens différents dans l'Inspection Générale, mais il y a sans doute, chez certains, une forme de résistance à ce genre de vision. Rien ne se fera sans mobiliser tous les corps d'inspection, et aussi tous les personnels d'encadrement, qu'ils puissent s'approprier les réformes, partager des objectifs. Une fois la loi de refondation votée, les décrets parus, c'est ce travail qu'il fallait conduire, et d'ailleurs Jean-Paul Delahaye l'avait commencé. Par ailleurs, et pour finir sur ce qui pourrait sembler à certains une provocation. On pourrait avoir une idée assez simple : il est quand même curieux de venir inspecter des gens alors qu'on n'a pas enseigné soi-même depuis des années. On pourrait poser un principe : l'inspecteur doit continuer à enseigner et garder une ou deux classes. On parlait de compagnonnage tout à l'heure. L'ébéniste qui apprend aux jeunes à faire son meuble, il continue de faire des meubles. On pourrait étendre ce principe au personnel administratif dans le secondaire. Cela se fait dans d'autres pays. Pour avoir une légitimité, ou une autorité au sens pédagogique, il convient de prouver à celui à qui vous allez donner des conseils, pour essayer d'orienter sa pratique, que vous -même vous avez une connaissance et *une pratique de la pratique*.

INDEX RERUM

A

action conjointe..... 25
ascension 113, 114, 139, 237, 250, 326, 368

B

bienveillance..... 1, 15, 18, 36, 109, 142, 152,
156, 195, 215, 247, 248, 250, 316, 318,
319, 409

C

chronogénèse 122, 277
clinique... 25, 26, 72, 99, 102, 106, 107, 118,
188, 209, 211, 213, 216, 218, 219, 228,
232, 241, 242, 250, 402
cliniques de l'éducation..... 1, 36, 109, 185,
210, 216, 218, 226, 230
collectif de pensée..... 20, 22, 102, 119, 123,
175, 180, 205, 206, 228, 247, 326
confiance..... 18, 33, 34, 56, 63, 78, 80, 137,
138, 141, 142, 143, 152, 156, 161, 172,
178, 195, 198, 248, 255, 265, 280, 300,
308, 316, 317, 318, 363, 406
cure analytique..... 9, 49, 62, 73

D

description..... 47, 57, 60, 61, 62, 63, 65
dévolution..... 120, 121, 122, 251, 300, 312,
314, 315, 318, 319, 320, 326, 339, 340,
341, 357, 398, 409

E

écoute .. 62, 66, 72, 81, 82, 95, 142, 157, 158,
159, 160, 194, 203, 210, 252, 253, 258,
265, 272, 274, 277, 279, 316, 337
éducabilité 143, 296, 300, 320, 355
engagement..... 32, 57, 141, 142, 153, 178,
182, 189, 199, 212, 226, 236, 319, 320,
399
ethnographie 40, 43, 44, 45, 50, 51, 76, 399,
411
ethnographique 43, 44, 47, 50, 51, 57, 60, 61,
62, 63
exigence.. 18, 34, 42, 56, 117, 156, 181, 190,
195, 215, 248, 316, 319, 356, 408

F

filiation..... 22, 98, 100, 185, 187, 192, 199,
205, 206, 232, 247
forme scolaire..... 9, 14, 20, 21, 37, 164, 166,
215, 317, 319, 358, 361, 403, 411

H

hospitalité 34, 146, 147, 150, 256, 264, 272,
362

I

individuation.. 164, 166, 168, 387, 388, 389
institutions didactiques 20, 21, 226, 371

M

mésogénèse 122, 352
méta-virtu..... 147, 150, 151, 361

O

objectivation..... 10, 20, 25, 27, 35, 36, 39, 66,
67, 68, 69, 101, 132, 180, 216, 218, 228,
324, 337
observation..... 10, 13, 38, 43, 47, 48, 50, 51,
53, 54, 55, 58, 61, 62, 65, 66, 67, 72, 74,
76, 79, 83, 97, 101, 104, 139, 201, 202,
213, 219, 221, 230, 248, 324, 327, 330,
337, 341, 353, 388, 400, 406
observation participante..... 47, 48
ostension 332, 336, 341, 343, 344, 353

P

part du maître 135, 141, 142, 160, 189, 196,
205, 253, 260, 316, 321, 328, 354, 356,
359, 402
patience 57, 62, 106
pédagogie Freinet... 10, 11, 21, 37, 136, 181,
182, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 196,
206, 314, 352, 398, 400
pratique correcte..... 36, 136, 182, 192, 247,
248
praxéologique..... 40, 132, 359
psychanalyse.. 9, 59, 62, 118, 151, 153, 154,
156, 161, 189, 217, 271, 279, 369, 370,
398, 401, 402, 405, 407, 408, 409, 410,
411
psychologie des profondeurs 62

R

reconnaissance 12, 18, 33, 36, 42, 75, 88,
109, 120, 124, 137, 147, 161, 190, 212,
248, 267, 279, 318, 319, 320, 341, 358,
404, 409
réticence-expression 122, 124, 256, 300,
309, 320

S

sollicitude 109, 145, 152, 153, 195, 258,
391
style de pensée..... 20, 186, 193, 206, 326
synoptique 62

T

tact 145, 150, 156, 157, 158, 159, 160, 195,
256, 264, 265, 271, 272, 273, 277, 279,
318, 408
texte libre. 15, 130, 132, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 181, 188, 222, 223, 232, 236,

237, 240, 242, 250, 308, 312, 313, 320,
322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 336,
344, 351, 352, 354, 356, 358, 359, 400,
402, 408
topogénèse122