

Université Lumière – Lyon 2
Faculté d'anthropologie et de sociologie

La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne

par Rachel GASPARINI

Thèse de doctorat en Sociologie et anthropologie
sous la direction de Guy VINCENT, professeur émérite à l'université Lyon 2
soutenue le 4 mars 1998

Composition du jury : Guy VINCENT Lise DEMAILLY Yves GRAFMEYER

Table des matières

Introduction générale . .	1
Première partie .	13
Introduction de la première partie. les « disciplines » et la « discipline » scolaires .	13
Chapitre 1. Discipline scolaire et question du pouvoir ⁵⁷ . .	17
I- La question durkheimienne de la « moralité » ⁶⁰ .	18
II- L'action scolaire d'assujettissement et d'enfermement des enfants .	31
III- Processus de rationalisation et domination légale-rationnelle ¹⁹³ .	47
IV- Schémas de docilité et techniques du pouvoir disciplinaire ²²¹ .	55
V- Maîtrise de soi, autocontrainte des affects et des comportements ²⁴¹ .	61
VI- Synthèse .	70
Chapitre 2. Une approche socio-historique de la discipline . .	73
I- Forme scolaire et émergence de la « discipline » à l'école .	73
II- Les évolutions dans la « discipline scolaire »: châtiments corporels et réglementation . .	76
III- Synthèse . .	86
Chapitre 3. Les disciplines scolaires: approche socio-génétique . .	88
I- Logiques de la pratique et savoirs scolaires ³⁴⁷ . .	89

⁵⁷ Dans ce chapitre, nous ferons souvent référence aux ouvrages de G.Vincent: *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, 344p. et de R.Chartier, MM. Compère et D.Julia, *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, Société d'édition d'enseignement supérieur, Paris, 1976, 304p.

⁶⁰ Dans cette partie, nous ferons souvent référence à l'ouvrage de Durkheim: *L'éducation morale*, PUF, collection Quadrige, Paris, 1992, 242p.

¹⁹³ Dans cette partie, nous ferons souvent référence aux ouvrages de M.Weber: *Le savant et le politique*, Ed. Plon, Paris, 1959, 185p *Economie et société/1. Les catégories de la sociologie*, Ed. Plon, coll. Pocket, 1995, 411p.

²²¹ Dans cette partie, nous ferons souvent référence à l'ouvrage de M.Foucault: *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Ed. Gallimard, Paris, 1975, 318p.

²⁴¹ Dans cette partie, nous ferons souvent référence aux ouvrages de N.Elias: *La civilisation des moeurs*, Ed Calmann-Levy, Paris, 1973, 342p *La dynamique de l'Occident*, Ed Calmann-Levy, Paris, 1975, 328p *Qu'est-ce que la sociologie?*, Ed Pandora/des sociétés, Paris, 1981, 222p *La société de cour*, Ed Flammarion, Paris, 1985, 330p *La société de individus*, Ed Fayard, Paris, 1991, 301p *Engagement et distanciation*, Ed Fayard, Paris, 1993, 258p

II- La mise en forme scolaire des savoirs savants/professionnels . .	95
III- Analyse historique de quelques modifications dans les modes d'enseignement du français . .	101
IV- Synthèse: les caractéristiques du mode scolaire d'apprentissage des savoirs scolaires . .	108
Chapitre 4. Trois figures des formes de relation du pouvoir pédagogique .	118
I- Rousseau ou l'élève épanoui ⁴⁶⁵ .	120
II- Kant ou l'élève raisonnable ⁵⁵⁰ .	134
III- Alain ou l'élève discipliné ⁶²⁵ .	147
IV- Synthèse .	161
Conclusion de la première partie. Définition de l'objet d'étude: la « discipline scolaire » .	164
Deuxième partie .	173
Chapitre 1. Précisions méthodologiques .	173
I- Une approche monographique . .	174
II- Le raisonnement sociologique comparatif . .	188
III- L'utilisation du concept de « configuration » . .	193
Chapitre 2. Configuration Jean Giono. Pédagogie « non novatrice »- CP (1992/93) .	201
I- L'école Jean Giono . .	203
II- Savoir se placer, se situer et se ranger: l'assujettissement disciplinaire à travers l'insertion de l'élève dans un environnement scolaire ordonné .	207
III- Les modifications dans les conditions de la situation pédagogique et dans	251

³⁴⁷ Dans cette partie, nous ferons souvent référence à l'ouvrage de G.Delbos et P.Jorion, *La transmission des savoirs*, Ed. de la maison des sciences de l'homme, Paris, 1984, 310p

⁴⁶⁵ Les références des textes utilisés pour cette partie sont les suivantes: Kahn P, "Emile et les Lumières", *L'éducation. Approches philosophiques*, sous la direction de P.Kahn, A.Ouzoulias, P.Thierry, PUF, Paris, 1990, p.173 à 209 Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Ed. Garnier/Flammarion, Paris, 1966, 629p. Stoëtard M, "Jean Jacques Rousseau", *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, (sous la direction de J. Houssaye), Ed. A.Colin, Paris, 1994, p.23 à 36

⁵⁵⁰ Les références des textes utilisés pour cette partie sont les suivantes: Crampe-Casnabet M, "Du dressage à la civilisation: Kant", *L'éducation. Approches philosophiques*, sous la direction de P.Kahn, A.Ouzoulias, P.Thierry, Paris, PUF, 1990, pp.229 à 245 Kant, *Réflexions sur l'éducation*, traduction, introduction et notes de A.Philonenko, librairie philosophique J.Vrin, collection L'enfant, Paris, 1989, 160p.

⁶²⁵ Les références des textes utilisés pour cette partie sont les suivantes: Alain, *Propos I*, Gallimard/La pléiade, 1978, 1370p Alain, *Propos II*, Gallimard/La pléiade, 1978, 1326p Alain, *Propos sur l'éducation* suivis de *Pédagogie enfantine*, Paris, PUF, 1995, 383p Foray P, "Alain ou l'éducation à la nécessité", *L'éducation. Approches philosophiques* (sous la direction de Kahn P, Ouzoulias A, Thierry P), PUF, Paris, 1990, collection "pédagogie aujourd'hui", p.337 à 357

l'instauration du rapport d'autorité enseignant/enseigné .	
IV- La prise de conscience des enjeux de la situation scolaire .	262
Synthèse: portrait de l'élève idéal-typique dans la configuration Jean Giono .	277
Chapitre 3- Configuration Guilloux. Pédagogie « non novatrice »- CM1/CM2 (1994/95)	
..	279
I- L'école Guilloux .	279
II- Une attention particulière portée aux conditions pédagogiques de transmission et de réception des savoirs et des compétences scolaires .	281
III- Les exigences de la relation pédagogique . .	309
IV- La négociation des règles de vie collective sans écriture d'un règlement ni institutionnalisation des instances de discussion . .	320
Synthèse: portrait de l'élève idéal-typique dans la configuration Guilloux . .	328
Chapitre 4. Configuration Tom Pouce. Pédagogie Montessori- CE2/CM1/CM2 (1993/94 et 1994/95) . .	331
I- L'école Tom Pouce . .	331
II- Les caractéristiques sociales du public scolarisé .	332
III- Les principes et les orientations pédagogiques ¹⁰³⁶ .	340
IV-L'organisation cognitive et la mise en ordre des conduites par l'acquisition d'un rapport objectivé, ordonné et planifié au monde à travers l'activité scolaire .	348
V- Les habitudes et les exercices d'appropriation scolaire de son corps .	381
VI- Un ordre social individuel . .	406
VII- Les représentations enfantines des relations de pouvoir avec l'institutrice . .	414
Synthèse: portrait de l'élève idéal-typique dans la configuration Tom Pouce .	423
Chapitre 5. Configuration de la Maison des Trois Espaces - CE2/CM1/CM2 (1992/93)	
..	425
I- Une politique municipale pour une « autre école » ¹²³⁴ . .	425

¹⁰³⁶ Les apports théoriques sur la pédagogie Montessori proviennent des livres suivants: Böhm W, "Maria Montessori", *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, sous la direction de Houssaye J, Ed. Armand Colin, 1994, pp. 149 à 166 Corem R (textes réunis par), *Le manuel Montessori*, préface de M. Montessori, Ed. Denoël/Gonthier, collection femme, Paris, 1975, 199p. Montessori M, *L'enfant*, Ed. Gonthier, collection femme, Paris, 1968, 185p Montessori M, *De l'enfant à l'adolescent*, Ed. Desclée de Brouwer, Paris, 1992, 172p. Montessori M, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Ed. Desclée de Brouwer, Paris, 1992, 240p.

¹²³⁴ Dans cette partie il sera fait plusieurs fois référence à deux textes de G.Vincent: "Forme scolaire et modèle républicain" *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, PUL, Lyon, 1994 et "Politiques d'éducation et municipalités: le cas de Saint-Fons", *Processus de formation et dynamiques locales dans l'agglomération lyonnaise*, Programme pluriannuel en sciences humaines, Rhône-Alpes, GRS, décembre 1992.

II- La Maison des Trois Espaces .	437
III- Le principe de justice .	453
IV- Un lieu d'apprentissage centré sur la communauté scolaire .	482
V- Réflexivité et souci des techniques d'acquisition .	495
VI- Les représentations enfantines des relations de pouvoir avec l'institutrice .	505
Synthèse. Portrait idéal-typique de l'élève dans la configuration de la Maison des Trois Espaces .	520
Chapitre 6. Configuration de l'école C.Freinet - CM1 (1995/96) .	523
I- Les fondements et les orientations pédagogiques de Célestin Freinet ¹⁵⁰⁵ . .	524
II- L'école C.Freinet .	541
III- L'authenticité de la connaissance: partir de l'expérience réelle et de l'intérêt de l'enfant .	550
IV- Modèles cognitifs et personnalisation des stratégies mentales d'apprentissage .	572
V- Une organisation collective. L'expérience d'un modèle communautaire . .	598
VI- Les représentations enfantines des relations de pouvoir avec l'institutrice .	634
Synthèse. Portrait idéal-typique de l'élève dans la configuration C.Freinet . .	660
Conclusion générale .	663
Bibliographie . .	673

¹⁵⁰⁵ Les références des ouvrages utilisés pour cette partie sont les suivantes: Freinet C, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1966 (1ère édition: 1946), 169p. Freinet C, *L'éducation du travail*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel (1ère édition: 1946), 278p. Freinet C, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Ed. A. Colin, 1964, 144p. Freinet C, *Pour l'école du peuple*, Ed. Maspéro, Paris, 1969, 181p. Freinet C, *La méthode naturelle I: L'apprentissage de la langue*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1970, 292p. Freinet C, *Les dits de Mathieu*, Ed. Delachaux et Niestlé, 1973, 169p. Freinet C, *La santé mentale de l'enfant*, Ed. Maspéro, Paris, 1978, 153p. Freinet E, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Ed. Maspéro, Paris, 1968, 354p. Freinet E, *L'itinéraire de Célestin Freinet. La libre expression dans la pédagogie Freinet*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1977, 195p. Freinet E, *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Ed. Maspéro, Paris, 1974, 307p. ICEM, *Perspectives d'éducation populaire*, Ed. Maspéro, Paris, 1979, 211p.

Introduction générale

Osons énoncer une banalité : en sociologie (et sans doute en sciences humaines en général), un sujet n'est jamais choisi au hasard. Le travail présenté ici est l'aboutissement d'une interrogation qui trouve ses fondements dans la confrontation entre une expérience et une exigence sociologique. Une expérience d'abord en tant qu'élève de l'école expérimentale primaire Freinet ouverte dès 1968 à Ste Foy lès Lyon (Rhône) où je n'avais pas clairement conscience d'être scolarisée dans une pédagogie "différente", sauf au moment de l'entrée au collège où j'ai senti ce que la sociologie m'a permis d'interpréter ultérieurement comme étant un décalage entre deux formes d'imposition de l'ordre scolaire. Ma scolarité en 6ème a été une suite d'incompréhensions et de résistances (qui ne m'ont pas quittée, prenant d'autres formes, tout au long du collège et du lycée) notamment relativement à la discipline dans un mode de fonctionnement où un certain nombre de mes comportements étaient interprétés comme autant d'affronts à l'autorité professorale heurtant les exigences d'un ordre scolaire différent de celui que j'avais connu à l'école Freinet où nous n'avions pas de devoirs, pas de notes, où nous pouvions manger, bouger dans la classe et en sortir sans demander l'autorisation, où nous avions dans certaines limites la possibilité de contester auprès de l'instituteur sa manière d'enseigner et l'organisation de la classe, où les apprentissages scolaires impliquaient plus d'initiatives personnelles (exercices sur fichiers autocorrectifs ¹, plans de travail ²) et où les échanges entre élèves étaient plus valorisés (travail de groupe, aide entre enfants,

¹ Après l'effectuation d'un exercice, chaque élève le corrigeait lui-même à partir d'un fichier consultable librement comprenant les réponses exactes avant de soumettre l'exercice et sa correction à l'instituteur.

régulation de la vie quotidienne par les "responsabilités" et les réunions hebdomadaires). L'inadéquation de mon comportement s'est retrouvé aussi dans la confrontation avec les apprentissages scolaires, puisque j'ai mis longtemps avant d'accepter ce qui n'avait pas tellement de sens pour moi: apprendre des leçons et des règles "par coeur" (les seules récitations à l'école Freinet concernaient des poésies et les tables de calcul).

Toute recherche en sciences sociales se heurte au risque d'adopter un regard qui en dit plus sur le rapport à l'objet que sur l'objet lui-même. Dans une analyse sociologique sur l'école, cette difficulté prend une tonalité particulière: d'une part, chacun sait combien dans nos sociétés occidentales actuelles, la période de l'enfance est l'objet d'une certaine "mythisation"³, propice à un souvenir nostalgique enjolivé et d'autre part, l'école peut être un lieu de projections (notamment pour tous ceux qui ont l'expérience d'une scolarité prolongée, comme c'est le cas pour les sociologues). La très grande familiarité avec l'objet d'étude peut s'insinuer comme un obstacle, faisant apparaître comme "évidentes" des notions qui ne le sont pas et dont la perception doit beaucoup à notre expérience individuelle⁴. L'explicitation des raisons à l'origine de notre intérêt pour un travail portant sur la discipline scolaire et ses différentes formes d'imposition a contribué au travail nécessaire d'objectivation de notre rapport à l'objet, conduisant à une vigilance sur plusieurs plans: d'abord ne pas généraliser cette expérience individuelle de l'école C.Freinet (tous les élèves passés par cette pédagogie n'ont pas vécu douloureusement leur passage au collège ou peuvent avoir connu d'autres souffrances), ensuite ne pas idéaliser la période de l'enfance (ce qui pourrait conduire indirectement à vouloir démontrer à tout prix que la pédagogie Freinet est "meilleure" que les autres) et enfin ne pas "régler des comptes" avec la discipline scolaire.

² Chaque élève recevait le lundi l'ensemble des exercices et des travaux à effectuer pour la semaine (en fonction des difficultés et des lacunes décelées par l'instituteur) et répartissait son travail sur un planning personnel dans les plages réservées à cet effet (c'est à dire en dehors des apprentissages et des regroupements collectifs). A la fin de la semaine, le plan de travail était remis à l'instituteur pour qu'il vérifie si les engagements de l'élève avaient bien été tenus. Ce mode de fonctionnement conduisait à des rythmes personnels différents, puisqu'un enfant pouvait très bien décider de mener l'intégralité de son travail hebdomadaire en trois jours, puis se consacrer à d'autres activités (travaux manuels, lecture, dessin...) pendant que d'autres répartissaient leur travail sur l'ensemble de la semaine.

³ *"Les hommes ont toujours eu tendance à rechercher la nature et la signification des êtres et des choses dans leur première forme, la meilleure et la plus vraie. Lorsqu'ils ne peuvent connaître le commencement d'un être ou d'une chose, ils créent un mythe d'origine. Les problèmes que posent à chacun le début de la vie individuelle et la signification mystérieuse de l'existence humaine ont souvent conduit à une certaine mythisation de l'enfant et de l'enfance <...>"*, M.J Chombart de Lauwe, *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Ed. Payot, Paris, 1971, p.12

⁴ E.Durkheim rappelait la prudence nécessaire pour tout travail sociologique portant sur l'éducation: *"Gardons-nous donc de croire qu'il suffit d'un peu de sens et de culture pour résoudre au pied levé des questions comme celle-ci: <<Qu'est-ce que l'enseignement secondaire, qu'est-ce qu'un collège, qu'est-ce qu'une classe?>> <...> Bien loin que nous soyons fondé à poser comme évidente la notion que nous portons en nous, il faut, au contraire, la tenir pour suspecte; car, produit de notre expérience restreinte d'individu, fonction de notre tempérament personnel, elle ne peut être que tronquée et trompeuse. Il faut en faire table rase, nous obliger à un doute méthodique, et traiter ce monde scolaire, qu'il s'agit d'explorer, comme une terre inconnue où il y a de véritables découvertes à faire"*(*Education et sociologie*, PUF, Paris, 1989, p.125)

Mais prendre conscience de son rapport à l'objet ne suffit pas, il faut encore qu'il soit dépassé par l'analyse sociologique: la démarche scientifique⁵ et son explicitation (construction et définition de l'objet, problématique et hypothèses, fondements épistémologiques et méthodologiques de la recherche) sont au coeur de ce travail d'objectivation pour regarder avec plus de distance l'expérience de l'élève, pour rendre étranger à nous même ce qui nous est familier: dans notre cas, cette distance s'appliquait davantage aux écoles "novatrices" dont la forme pédagogique est la plus proche de ce que nous avons connu, qu'aux écoles adoptant un fonctionnement plus "traditionnel" où l'effet de surprise et de découverte a été le plus important.

Notre travail procède de deux questions principales: premièrement, est-ce qu'on peut dire que la discipline scolaire existe encore dans les pédagogies "novatrices", différentes des formes "traditionnelles" de l'école? Deuxièmement, si on trouve encore de la discipline dans ces pédagogies (ce qui sera notre hypothèse), quelles formes prend-elle et quels sont ses effets sur les élèves? Derrière cette question sur la discipline, nous avons l'espoir de contribuer modestement à la compréhension sociologique des phénomènes très complexes qui conduisent certains élèves à l'échec scolaire. En effet, pour reprendre des termes de P.Perrenoud⁶, on sait bien qu'être "bon élève", c'est être capable d'assimiler des savoirs scolaires en même temps qu'on se conforme à un "métier d'élève" qui relève d'un rapport au monde et à autrui spécifique.

Par ailleurs, la question de la discipline intéresse nombre d'enseignants, confrontés dans leurs pratiques à des comportements qui viennent heurter l'ordre scolaire, entraînant des questionnements et des difficultés dans la conduite de la classe. Mise à part la confrontation pratique lors des "stages", la formation des instituteurs les prépare peu aux problèmes d'indiscipline dont ils n'osent pas toujours parler (par peur d'apparaître comme un "mauvais maître", dépassé par la situation, incapable de "s'imposer" face à des enfants) et qu'ils résolvent davantage par les conseils glanés auprès des "anciens", par leurs réajustements sur le terrain que par des applications de ce qu'ils ont appris à l'Ecole Normale. Certaines écoles se tournent vers des psychologues, des psychiatres, des sociologues afin de comprendre pourquoi certains enfants développent une attitude "agressive", perturbent la classe, manquent d'"autonomie" et n'ont pas le sens de la

⁵ Sans oublier que la connaissance scientifique n'est pas indemne de biais, dont le plus essentiel selon P.Bourdieu ne résulte pas de la "position sociale", ni même de "la position spécifique du sociologue dans le champ de production culturelle (et du même coup, dans un espace de position théoriques et méthodologiques possibles)": *"Dès que nous observons le monde social, notre perception de ce monde est affectée d'un <<biais>> lié au fait que, pour l'étudier, pour le décrire et pour en parler, nous devons nous en abstraire plus ou moins complètement. Le <<biais>> théoricien ou intellectualiste consiste à oublier d'inscrire, dans la théorie du monde social que nous construisons, le fait qu'elle est le produit d'un regard théorique, d'un <<oeil contemplatif>> Une sociologie véritablement réflexive doit être sans cesse en garde contre ces épistémocentrismes, cet <<ethnocentrisme de savant>>, qui consiste à ignorer tout ce que l'analyse projette dans sa perception de l'objet du fait qu'il est extérieur à l'objet, qu'il l'observe de loin et de haut <...> Cela conduit à conclure non que la connaissance théorique ne vaut rien, mais qu'il faut en connaître les limites et associer à tout compte rendu des limites des compte rendus scientifiques: la connaissance théorique doit nombre de ses propriétés les plus essentielles au fait que les conditions de sa production ne sont pas celles de la pratique"*(Réponses, Ed du Seuil, Paris, 1992, pp.49 et 50)

⁶ *La fabrication de l'excellence scolaire*, Librairie Droz, Genève, 1984, p.305

"civilité" ni de la "citoyenneté".

En choisissant d'aborder le thème de la discipline scolaire à l'école primaire⁷, notre attention se concentre délibérément sur ce qui apparaît souvent comme le versant le moins noble du rôle de l'instituteur et se trouve souvent occulté dans les instructions officielles de l'école qui insistent davantage sur l'acquisition des savoirs que sur la conduite de la classe et l'organisation de la vie quotidienne de l'élève. Or la prise en compte de cette réalité, qui vient heurter parfois l'image de l'entreprise pédagogique "le plus souvent présentée seulement sous ses aspects attrayants et bienfaisants"⁸ nous paraît être une dimension essentielle pour la compréhension sociologique de ce que sont, dans nos formations sociales actuelles, l'école et son travail pédagogique sur les enfants. D'ailleurs notre travail sur la discipline à l'école primaire rejoint des préoccupations politiques d'actualité⁹ énoncées dans le cadre de la préparation du plan contre la violence à l'école: les mesures annoncées par le ministre de l'Education Nationale, C.Allègre, semblent se concrétiser dans le sens d'un "renforcement de l'encadrement et du suivi des élèves <...> afin d'améliorer le sentiment de sécurité, les comportements et le respect par tous des règles fondamentales de la vie en commun"¹⁰. Dans ce contexte, une analyse sociologique de la discipline à l'école primaire peut contribuer à mieux comprendre les comportements désignés sous le terme de "violence", sans reprendre pour autant le discours commun sur les problèmes rencontrés par les établissements scolaires, discours dont le risque est de conduire à une stigmatisation¹¹.

Cependant, l'intérêt d'un travail sociologique portant sur la discipline scolaire ne se limite pas au champ des pratiques éducatives ou de la politique en matière d'éducation: à

⁷ Nous avons choisi de limiter notre recherche au niveau élémentaire qui est la première confrontation de l'enfant au système éducatif, en nous concentrant uniquement sur l'école primaire, où les enjeux de réussite scolaire commencent à apparaître de manière plus cruciale qu'en maternelle et qui marque le passage à la scolarisation obligatoire (même si beaucoup d'enfants fréquentent l'école maternelle).

⁸ G.Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon, p.49 "<...> il faudra bien, un jour, qu'en contrepoint à toutes nos trop belles histoires des institutions scolaires, soit fait non plus seulement le récit des malheurs individuels d'enfants trop sensibles, mais celui des révoltes collectives d'écoliers et de collégiens: on s'apercevra alors que l'histoire véridique de l'école est <<pleine de bruit et de fureur>>, parfois de sang"(p.49)

⁹ Le discours politique récurrent depuis une quinzaine d'année sur la nécessité du "retour de l'éducation civique" à l'école montre que ces considérations actuelles ne sont cependant pas récentes: "Jean-Pierre Chevènement voulait en faire une discipline à part entière, assortie de programmes, horaires et instructions. François Bayrou ambitionnait de la <<revitaliser>> dans une société qui aurait eu <<droit au sens>>. Lionel Jospin <...> souhaite que <<soient enseignées et pratiquées non seulement l'instruction civique, mais aussi la morale civique>> <...> Claude Allègre <recommande> d'inventer pour les jeunes <<une citoyenneté moderne fondée sur la raison et sur l'universalité <...> Ségolène Royal <a rappelé> quelques valeurs: la tolérance, la responsabilité, le respect des droits et des devoirs, la laïcité, la solidarité, la politesse"(Journal *Le Monde*, 2.12.97). La journaliste B.Gurrey critique d'ailleurs cette "énième revitalisation de l'éducation civique": "les incivilités et les violences au sein même de l'école se sont développées aussi vite qu'enflait le discours sur l'éducation civique". L'éducation civique ne serait ainsi qu'un "pauvre camouflage" significatif de la difficulté du politique à "traiter les vrais problèmes que sont le chômage, la dévalorisation des diplômés ou la pauvreté croissante".

¹⁰ Journal *Le Monde*, 6.11.97

travers l'analyse du rapport pédagogique, on touche inévitablement à des questions d'ordre politique au sens large. E. Durkheim est sans doute l'un des premiers à avoir montré que la fonction de l'éducation dépasse la simple transmission de savoirs et qu'elle a pour objet "non de donner à l'enfant des connaissances plus ou moins nombreuses, mais de constituer chez lui un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non pas seulement pendant l'enfance, mais pour la vie"¹². L'action éducative de l'école s'articule en effet sur un travail de "moralisation" donc sur l'imposition de contraintes et l'instauration de rapports de force qui comportent inévitablement des effets de pouvoir. Derrière cette conception de la scolarisation se profile un questionnement qui considère comme principales les modalités concrètes d'un processus par lequel on parvient à inculquer une forme de relation de pouvoir, conduisant à une interrogation philosophique plus générale: est-il possible d'éduquer à la liberté sans contraindre? Les réflexions philosophiques sur le rapport pédagogique peuvent ainsi contribuer à une meilleure compréhension des différentes modalités par lesquelles l'éducation scolaire arrive à contraindre l'élève tout en prétendant l'éduquer à la liberté. Car le problème est d'arriver à former en l'enfant le futur adulte citoyen, autrement dit de lui donner l'habitude d'obéir tout en travaillant à l'élaboration de son autonomie. P. Canivez résume ainsi cette contradiction inhérente à l'éducation scolaire: "comment donner à l'individu l'habitude d'obéir sans entraîner celle de se soumettre? Comment exercer sur lui l'autorité, si elle ne doit pas faire de lui un éternel mineur, toujours dépendant de l'ordre établi ou des <<autorités>>, à savoir de l'homme politique, du supérieur hiérarchique, des <<meneurs>>? Comment donc doit s'exercer l'autorité pour produire la liberté plutôt que le pouvoir, l'autonomie plutôt que le conditionnement, la responsabilité plutôt que l'assujettissement?"¹³.

C'est dire si notre questionnement sur la discipline scolaire est lié au domaine de la philosophie politique: la dimension politique de l'éducation renvoie à celle de l'éducation au politique. P. Meirieu rappelle combien les valeurs se transmettent dans la quotidienneté concrète de chaque activité éducative et non pas dans les cours de morale: " <...> toutes les pratiques didactiques ne se valent pas au regard des valeurs qu'elles prétendent promouvoir: la mise en place d'une situation-problème n'est pas équivalente à l'organisation de cours strictement informatifs, la proposition de groupes de besoin ou d'ateliers différenciés n'a pas la même portée éthique que la gestion indifférenciée d'un groupe de niveau, la pratique du <<conseil d'élèves>> n'a pas la même valeur que la

¹¹ Le souci de ne pas en rajouter dans le sens d'une stigmatisation sur le thème de la violence rejoint la volonté de s'efforcer à ne pas porter un "regard catastrophiste sur l'évolution actuelle de l'école dans les quartiers urbains défavorisés" telle que l'énonce J.P. Payet (*L'espace scolaire et la construction des civilités*, thèse doctorale de sociologie en sciences sociales, sous la direction de P. Fritsch, Université Lyon II, janvier 1992).

¹² *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1990, p.38

¹³ *Eduquer le citoyen?* Ed. Hatier, Paris, 1995, p.28. P. Meirieu souligne cette contradiction inhérente à l'acte éducatif en ces termes: "l'éducation doit-elle préparer l'enfant, par l'autorité de la transmission culturelle, à l'accès à la citoyenneté ou bien, au contraire, doit-elle reconnaître a priori l'enfant comme un pair, un sujet avec qui engager une rencontre qui, seule, rende possible l'accès à la culture?" (*La pédagogie entre le dire et le faire*, Ed. ESF, collection pédagogies, Paris, 1995, p.117)

simple annonce d'un règlement" ¹⁴ . L'enfant à l'école apprend à cohabiter avec d'autres enfants sous l'autorité d'une même règle: il s'exerce ainsi à ses futures fonctions de citoyen, en s'habituant au respect d'une loi et à des formes d'obéissance dont nous verrons qu'elles peuvent varier en fonction des modalités d'imposition de l'ordre scolaire valorisées dans chacune des configurations analysées. Notre objet d'étude vient donc interroger le projet démocratique de l'éducation à la citoyenneté par l'école laïque, modèle républicain de scolarisation dont cycliquement on annonce la "fin" ¹⁵ ou en tout cas la "crise". Par conséquent, l'analyse des diverses formes prises par la discipline scolaire moderne sera aussi pour nous l'occasion d'interroger la pertinence de cette mort annoncée de l'école de Jules Ferry.

Une interrogation sociologique sur la discipline scolaire dépasse donc le cadre du champ de l'éducation dans le sens où l'école n'est pas indépendante des autres rapports sociaux. L'analyse socio-historique peut nous aider à comprendre comment dans nos formations sociales apparaît au XVI^{ème} siècle une forme inédite de relation sociale entre un "maître" et un "élève", ce que G.Vincent a nommé la "forme scolaire" ¹⁶ dont l'école élémentaire paraît comme l'archétype ¹⁷ et dont la construction sociale se poursuit encore sous nos yeux. Les travaux des historiens et des sociologues (notamment Chartier, Chervel, Elias, Foucault, Weber, Durkheim) s'avèrent précieux pour éclairer la nature des liens étroits entre la modification des relations de pouvoir liées à une réorganisation du champ politico-religieux et la forme d'exercice du pouvoir caractéristique de cette forme historique de relation sociale qu'est le rapport pédagogique. L'objectif n'est pas de faire une historiographie chronologique de la constitution de l'école, mais bien de repérer le sens de cette construction dans laquelle la discipline scolaire apparaît non pas comme un élément surajouté à l'acte pédagogique, mais comme partie constituante essentielle de la forme scolaire, traversant l'ensemble de l'acte pédagogique (y compris les savoirs scolaires et la manière de les transmettre).

Mener une interprétation sociologique de l'école en termes de "forme" et d'approche socio-historique ne signifie pas pour autant que nous remettons en cause les analyses soulignant le rôle du système d'enseignement dans le maintien d'une structure sociale inégalitaire. Les théories de la "correspondance" (dans lesquelles s'inscrivent C.Baudelot et R.Establet) identifient l'école à un "appareil idéologique de la classe dominante" et trouvent une liaison directe entre les divisions scolaires et les divisions sociales. P.Bourdieu et J.C Passeron interprètent l'école comme une instance de légitimation d'inégalités préexistantes: elle ne fabrique pas des inégalités mais les dissimule,

¹⁴ *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Ed ESF, collection pédagogies, Paris, 1991, p.147

¹⁵ Selon C. Coutel dans *La République et l'école. Une anthologie*, Ed. Presses Pocket, Paris, 1995, p.9

¹⁶ Ce concept a été élaboré dans une perspective de sociologie historique, à partir de l'usage qu'en faisaient des historiens comme R.Chartier, MM. Compère et D.Julia dans *L'éducation en France du XVI^{ème} au XVIII^{ème} siècle*, SEDES, Paris, 1976

¹⁷ selon L.Demilly, *Le collège: crise, mythes et métiers*, PUL, Lille, 1991, p.151. L'auteur ajoute plus loin que la forme scolaire est "plus pure" à l'école primaire que dans le melting pot du collège "où elle se juxtapose ou se mêle aux résidus (moribonds) de la forme universitaire" (p.167)

perpétuant ainsi des rapports sociaux (donc des rapports de domination). Notre problématique partage avec ces théories la conception selon laquelle les processus de sélection et d'élimination du système scolaire conduisent à une reproduction de positions sociales inégales dans la société. Cependant, elle s'appuie sur une autre manière de penser l'école et de concevoir le social, articulée à une théorie de la forme qui permet, à la différence des théories structuralistes, d'intégrer la dimension historique de l'école et ses modifications. L'approche théorique que nous adoptons renoue de cette manière avec la tradition durkheimienne dans son intérêt porté à la genèse des systèmes scolaires et pédagogiques: l'école sera ainsi appréhendée comme une forme socio-historique particulière dont les transformations se poursuivent encore sous nos yeux. Notre analyse de la discipline scolaire sera menée sur la base de configurations permettant de considérer conjointement les formes de relation maître-élève dans une classe et des éléments d'interprétation plus larges que ceux engagés le plus visiblement dans les situations observées (données relatives à l'établissement, caractéristiques sociales des élèves, réflexions pédagogiques, dimensions socio-historiques de la forme scolaire).

Notre travail ne se désintéresse donc pas de la question de "l'inégalité des chances", mais en portant l'accent sur la compréhension des modalités concrètes du processus de production de cette inégalité entre les enfants, notamment dans l'esprit du travail d'E. Plaisance sur les modèles éducatifs à l'école maternelle. L'auteur distingue entre 1945 et 1980 le modèle "productif" ("caractérisé par des qualités concernant les productions enfantines sous l'angle de la perfection et de la réussite") et le modèle "expressif" ("où s'affirment des qualités concernant les enfants eux-mêmes"): le modèle productif correspondrait mieux aux attentes des familles populaires que le modèle expressif, davantage "en connivence avec les valeurs des familles des classes cultivées et sans doute plus nettement encore avec celles des classes moyennes"¹⁸. L'une des perspectives de notre analyse sociologique de la discipline à l'école primaire sera donc de tenir compte de l'origine sociale des élèves dans la compréhension des différentes manières de s'intégrer aux diverses modalités d'imposition de l'ordre scolaire.

Le questionnement sociologique sur la discipline scolaire n'est pas nouveau: des auteurs comme C. Baudelot et R. Establet¹⁹, B. Charlot, E. Bautier et J.Y. Rochex²⁰, A. Coulon²¹, F. Dubet²², G. Felouzis²³, J.P. Payet²⁴, R. Sirota²⁵, G. Snyders²⁶,

¹⁸ *L'enfant, la maternelle, la société*, PUF, Paris, 1986, p.77

¹⁹ *L'école capitaliste en France*(1971), *Allez les filles!*(1992)

²⁰ *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*(1993)

²¹ *Ethnométhodologie et éducation*(1993)

²² *Les lycéens*(1991)

²³ *Filles et garçons au collège. Comportements, dispositions et réussite scolaire en 6ème et 5ème*(1990)

²⁴ *L'espace scolaire et la construction des civilités*(1992)

J. Testanière²⁷, P. Willis²⁸, P. Woods²⁹ dans des perspectives théoriques différentes, ont été amenés à traiter de la question en mettant l'accent sur la compréhension des comportements indisciplinés et du chahut des élèves relativement à leurs performances scolaires et/ou à certaines caractéristiques sociales (origine sociale, ethnique, sexe, âge...). Sans nier l'intérêt de ces travaux pour notre objet de recherche, nous avons préféré prendre un autre angle d'approche en nous intéressant non pas directement aux réactions des enfants face à ce que l'école leur impose, mais en mettant le projecteur d'abord et avant tout sur la compréhension des caractéristiques de l'ordre scolaire moderne. Notre recherche ne porte donc pas tant sur "l'indiscipline" que sur la "discipline", espérant contribuer par ce "détour" à l'analyse des comportements "non conformes" à l'école: on peut ainsi faire l'hypothèse que les difficultés (relatives à des résistances ou à de l'incompréhension) rencontrées par certains enfants pour se conformer à l'ordre scolaire proviennent d'un décalage entre deux espaces de socialisation (l'école et la famille) valorisant différemment des formes d'exercice de l'autorité.

Une analyse sur les formes actuelles de la discipline à l'école ne peut passer outre les critiques adressées au système scolaire, la "crise" de l'école étant "devenue un classique du discours social et politique"³⁰. Paradoxalement, on n'a jamais autant parlé de l'école, et pourtant son image n'a jamais été aussi négative. La forme scolaire subit une forte dévalorisation, notamment au regard du rapport universitaire au savoir³¹, du rapport savant à la pédagogie (contre le rapport scolaire à la pédagogie des praticiens) et de la concurrence d'"autres modes de transmission de savoirs (le groupe des pairs et les médias notamment)" qui font apparaître la pédagogie scolaire comme "ennuyeuse, contraignante, et finalement peu performante"³². "L'école est aujourd'hui une institution désacralisée, dévalorisée, qui traverse une crise de légitimité"³³ selon B.Charlot: on critique son inefficacité (les élèves sont "médiocres" et les effets de sélection, notamment

²⁵ *L'école primaire au quotidien*(1988)

²⁶ *Ecole, classe et lutte des classes* (1976)

²⁷ "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré", *Revue française de sociologie*, n°8, 1967; "Crise scolaire et révolte lycéenne", *Revue française de sociologie*, n°13, 1972

²⁸ "L'école des ouvriers", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, 1978

²⁹ *L'ethnographie de l'école*(1990)

³⁰ B.Charlot, *L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales*, Ed. Payot, Paris, 1987, p.10

³¹ L.Demilly souligne combien "les savoirs scolaires sont perçus comme besogneux, vieillots, coupés de la pratique, insuffisamment maîtrisés, figés, dépouillés des problématiques, des hésitations, des polémiques qui marquent leur construction, coupés de la réflexion critique qui devrait les accompagner"(Le collège: crise, mythe et métiers, PUL, Lille, 1991, p.176)

³² *Le collège: crise, mythe et métiers*, PUL, Lille, 1991, p.177

³³ *L'école en mutation*, Ed. Payot, Paris, 1987, p.14

sociale, n'ont pas disparu), les parents perçoivent de la confusion là où ils ne retrouvent plus leurs repères familiaux, les enseignants doutent de leur identité sociale et professionnelle.

Le consensus républicain avait réussi à imposer une forte cohérence à l'école, l'école laïque véhiculant les valeurs conservatrices de la bourgeoisie tout en affirmant le droit de chacun à l'instruction: "Si l'école laïque résout ou apaise les contradictions qui traversent la forme éducative de la société bourgeoise de la fin du XIXème siècle, c'est précisément parce que la bourgeoisie réussit, avec l'école laïque, à lier intimement conservatisme social et accès du peuple à une nouvelle forme de dignité" ³⁴. Cette forte cohérence éclate dans les années 1960, avec l'ouverture du premier cycle d'enseignement secondaire à tous les jeunes ³⁵: alors que le modèle de l'école laïque de J.Ferry survit encore dans l'imaginaire social, la "massification" de l'enseignement ne conduit pas à une égalisation totale des chances face à l'éducation scolaire. Par ailleurs, l'école qui occupe une place centrale dans le système éducatif ne peut plus répondre comme avant à certaines attentes de la société, dont les exigences ont évolué à son égard. A. Van Haecht souligne combien s'il est possible de voir dans l'élévation des taux de scolarisation une "extension de la demande d'éducation scolaire", il faut recouper cette tendance avec une "élévation permanente des exigences en matière de titres scolaires, liés à l'obtention d'emplois dont la position dans la hiérarchisation socio-professionnelle varie très peu. Et une telle augmentation se ramène encore, au moins partiellement, à un camouflage du chômage virtuel affectant les classes d'âge considérées" ³⁶. Pire encore, à travers son analyse de l'école primaire genevoise, W. Hutmacher donne l'exemple d'une contradiction possible entre les objectifs et les effets d'une politique éducative contre les inégalités sociales devant l'école. Depuis les années soixante-dix, l'enseignement primaire a connu dans ce pays une rénovation pédagogique dans un contexte socio-politique et scolaire très favorable à la lutte contre l'échec scolaire. Or les mesures mises en place (ressources supplémentaires, diminution des effectifs, dispositif de pédagogie compensatrice, efforts de modernisation culturelle, recours aux méthodes de l'école active) ont produit l'effet inverse de ce qui était espéré, puisque les taux de redoublement se sont mis à augmenter, avec une discrimination sociale accrue: "L'augmentation de la fréquence des redoublements est quasi nulle pour les enfants de cadres supérieurs et de dirigeants; elle est atténuée pour ceux de la classe moyenne salariée. C'est pour les enfants d'ouvriers que les conditions de scolarisation se sont massivement aggravées, et très particulièrement pour ceux de parents peu ou pas qualifiés, et pour les étrangers parmi eux" ³⁷.

Selon J.M Berthelot, le passage de la société industrielle à la société post-industrielle

³⁴ idem, p.55

³⁵ La réforme Berthoin de 1959, qui ne devient effective qu'en 1967, prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans.

³⁶ *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1998, p.172

³⁷ *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Cahier n°36, Service de la recherche sociologique, Genève, 1993, pp.85 et 86

développerait des incertitudes face auxquelles l'école se trouverait "fissurée de toutes parts": "L'unité de culture, l'homogénéité autour d'une langue et de principes communs, se heurtent aussi bien à l'existence de pôles de pluralité ethnique irréductibles qu'au développement de formes de cultures médiatiques standardisées. Le soutien au système socio-productif, la formation de flux de compétences hiérarchisés selon un spectre continu réalisant un modèle d'ajustement pyramidal, s'affrontent à une segmentation de plus en plus poussée en trois grands contingents: les exclus de l'école et de l'emploi, les nantis du diplôme et de la carrière, les intermédiaires voués à toutes les incertitudes"³⁸. A suivre l'analyse de J.M Berthelot, la multiplication de nouvelles formes d'accès au savoir (développement de la formation continue, de la formation en alternance, des stages d'insertion ou de qualification) viendrait remettre en question la prééminence de l'enseignement initial et de la "forme scolaire" dans la formation des compétences. Le procès de scolarisation, même s'il reste dominant dans notre société, ne constitue selon J.M Berthelot qu'un mode de socialisation parmi d'autres (familiaux, religieux, professionnels...) qui doivent être étudiés de manière articulée entre eux afin de saisir le "procès global de socialisation propre à une société donnée".

Pourtant, la forme scolaire et le mode scolaire de socialisation nous paraissent dominer encore la socialisation, même si "l'école comme institution est contestée, son monopole pédagogique et celui des enseignants est entamé, menacé": "C'est au moment où la scolarisation n'a jamais été aussi grande que l'école est la cible de nombreuses critiques car la prédominance de l'école entraîne des exigences plus grandes et plus diversifiées vis-à-vis d'elle. D'une certaine manière, l'institution scolaire paye le <<succès>> du mode de socialisation dont elle a été le principal vecteur et dont on peut dire qu'elle n'a plus le monopole"³⁹. "Crise" de l'école, "dévalorisation" de la forme scolaire ne correspondent pas à une disparition de la forme scolaire, mais plutôt à un "éclatement" entre plusieurs modèles pédagogiques et plusieurs conceptions de l'être à former. Les nombreuses innovations constatées dans l'enseignement (certains murs tombent avec les écoles "ouvertes", des classes fonctionnent en décrochage, des emplois du temps annuels sont adaptés aux "rythmes biologiques" avec la semaine des quatre jours...) comportent sans doute un aspect contestataire par les remises en cause qu'elles occasionnent, mais elles peuvent être interprétées aussi comme autant d'adaptations nécessaires au maintien de la dominance de la forme scolaire qui, au lieu de s'effacer au profit d'un autre mode de socialisation, s'accommode des nouvelles contraintes de l'école en cherchant d'autres moyens pédagogiques, plus efficaces.

A travers les critiques contradictoires de ses fonctions (entre ceux qui dénoncent l'invasion du "pédagogique" aux dépens des "savoirs" et ceux qui regrettent le manque d'"éducation" et d'"ouverture" de l'école au profit de l'"instruction"⁴⁰), l'école paraît ainsi comme "éclatée" entre plusieurs modèles pédagogiques. Pour saisir la nature de la discipline scolaire moderne, il nous faut tenir compte de la diversification des pratiques pédagogiques qui conduisent à une variabilité importante dans la manière d'imposer

³⁸ *Ecole, orientation, société*, PUF, Paris, 1993, pp.172 et 173

³⁹ B.Lahire, D.Thin et G.Vincent, "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, PUL, Lyon, 1994, p.47

l'ordre à l'école. Pour autant, notre objectif n'est pas d'étudier de manière exhaustive l'ensemble des "innovations" pédagogiques, mais d'observer comment dans l'école contemporaine cohabitent plusieurs modèles du rapport pédagogique, "anciens" comme "nouveaux" (dont l'analyse socio-historique montre ce qu'ils doivent aux formes antérieures de scolarisation) conduisant à différentes modalités d'imposition de l'ordre scolaire.

Notre objet d'étude a été approché de deux manières, présentées en deux parties pour les besoins de l'exposition, mais qui sont restées très complémentaires tout au long de notre travail. Dans une première partie, nous apportons une définition sociologique de la "discipline scolaire", afin de mettre en valeur quelles sont les formes et les modalités d'exercices du pouvoir impliquées dans la relation pédagogique à l'école primaire. La compréhension des formes de domination engagées à l'école primaire s'appuie sur les analyses menées par E.Durkheim, M.Weber, M.Foucault et N.Elias qui, à travers des perspectives théoriques différentes, nous permettent de resituer la relation pédagogique relativement à des transformations plus générales dans la société, affectant d'autres relations sociales que celles engagées à l'école. Par ailleurs, nous utilisons l'approche socio-historique des savoirs scolaires, de leur transmission et de la manière d'imposer l'ordre à l'école ainsi que des recherches sociologiques portant sur la transmission de savoirs non scolaires: ces deux perspectives permettent de souligner la spécificité de la forme scolaire d'apprentissage actuelle. Notre définition de la "discipline scolaire" s'appuie également sur des modèles philosophiques de la relation pédagogique dégagés par Rousseau, Kant, Alain permettant de mieux comprendre la diversité des formes d'imposition de l'exercice du pouvoir au principe du rapport pédagogique moderne. La deuxième partie de notre travail présente cinq configurations à partir desquelles nous distinguerons les différentes modalités engagées dans l'imposition de l'ordre scolaire moderne: l'analyse est menée en relation avec la réflexion théorique et problématique ainsi que par croisements et comparaisons à l'intérieur même des configurations.

⁴⁰ Dans les années 1980, plusieurs ouvrages sont venus entretenir la polémique sur les fonctions de l'école et sur l'égalité face aux savoirs. Certains auteurs ont dénoncé l'affaiblissement des savoirs et des valeurs transmis par l'école ainsi qu'une importance trop grande accordée au "pédagogisme": Despin et Bartholy (*Le poisson rouge dans le Perrier*, 1982); Milner (*De l'école*, 1984); Maschino (*Voulez-vous vraiment des enfants idiots?*, 1984); de La Martinière (*Lettre ouverte à tous les parents qui refusent le massacre de l'enseignement*, 1984); de Romilly (*L'enseignement en détresse*, 1984). D'autres auteurs au contraire ont plaidé l'adaptation nécessaire de l'école à son public: Hatmon et Rotman (*Tant qu'il y aura des profs*, 1984); Ranjard (*Les enseignants persécutés*, 1984); Duneton (*A hurler le soir au fond des collèges*, 1984); Hiernaux et Nizet (*Violence et ennui*, 1984)

Première partie

Introduction de la première partie. les « disciplines » et la « discipline » scolaires

Les mots ont toute une histoire et c'est toute une histoire que de les définir. Tel pourrait être le point de départ de notre interrogation sociologique sur la "discipline scolaire": l'analyse historique lui ôte son caractère "naturel" (selon lequel la "discipline" serait "nécessaire" dès lors qu'il s'agit d'un apprentissage destiné à des enfants); le double sens attribué couramment au terme "discipline" dans le cadre scolaire lui confère une ambiguïté dont il nous faut éclaircir la signification avant de prendre comme objet de recherche sociologique la "discipline scolaire".

La nécessité d'une vigilance épistémologique, soulignée par P. Bourdieu, J.C Chamboredon et J.C Passeron comme le préalable indispensable à toute recherche sociologique, s'impose donc en tant que "séparation entre l'opinion commune et le discours scientifique"⁴¹, travail qui permet d'éviter l'utilisation ambiguë des mots relevant de "choses dont nous parlons sans cesse" comme le précisait E. Durkheim dans les *Règles de la méthode sociologique* : "Nous sommes tellement habitués à nous servir de

⁴¹ *Le métier de sociologue*, Ed Mouton, Paris, 1983, p.35

mots, qui reviennent à tout instant dans le cours des conversations, qu'il nous semble inutile de préciser le sens dans lequel nous les prenons. On s'en réfère simplement à la notion commune. Or celle-ci est très souvent ambiguë. Cette ambiguïté fait qu'on réunit sous un même nom et dans une même explication des choses, en réalité, très différentes. De là proviennent d'inextricables confusions⁴². Le langage commun peut se permettre de conserver sans dommage les "contradictions logiques ou théoriques" car elles ne nuisent pas à la compréhension des interlocuteurs qui ne relèvent d'ailleurs pas ces contradictions, sinon cela freinerait le déroulement de la communication. En revanche, écrit J.C Passeron, "la pratique d'une description scientifique du monde <...> repose sur des théories issues d'un long processus historique de reconstruction des concepts"⁴³.

Le travail de définition préalable des mots utilisés s'impose d'autant plus vivement pour nous que l'interrogation sur la "discipline scolaire" relève plus souvent du domaine des sciences de l'éducation que de la sociologie, et que le sens donné habituellement par les sciences de l'éducation au terme de "discipline" reste flou, "à la frontière de la morale pratique et de la pédagogie"⁴⁴.

La construction de notre objet d'étude dans le cadre d'une recherche sociologique doit donc passer par une analyse de ce que le "sens commun pédagogique" désigne couramment par "discipline": à l'école, la "discipline" est à la fois l'ordre qui doit régner dans une classe et une matière d'enseignement ou un domaine scientifique (dont les limites sont répertoriées et même parfois clairement définies). La deuxième signification du terme "discipline" recoupe donc le contenu de la connaissance et le caractère méthodique et rigoureux de la démarche produisant ce contenu. Cette acception rejoint évidemment le caractère contraignant de la "discipline" entendue comme ordre. Est-il alors pertinent et légitime de considérer séparément d'une part la "discipline" comme une manière de "maintenir l'ordre" et d'autre part les "disciplines" en tant que "savoir", et faire comme s'ils étaient deux objets d'étude bien distincts?

L'historien A. Chervel dans sa réflexion sur l'"histoire des disciplines scolaires"⁴⁵ pose ce problème lorsqu'il se donne pour tâche de définir préalablement ce que recouvre la notion de "discipline" avant d'analyser l'histoire des disciplines scolaires entendues comme les contenus de l'enseignement. Dans son essai pour en saisir les contours, l'auteur souligne que le terme de "discipline" et l'expression "discipline scolaire" ne désignent jusqu'à la fin du XIXème siècle que la "police des établissements, la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre, et cette partie de l'éducation des élèves qui y contribue"⁴⁶. A.Chervel fait remarquer que dans le sens qui l'intéresse pour son étude, à savoir les "contenus de l'enseignement", le terme de "discipline" est une "invention" du

⁴² E.Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris, 1960, p.37

⁴³ J.C. Passeron, "L'espace mental de l'enquête", dans *Enquête*, n°1, Ed. Parenthèses, Marseille, 1er semestre 1995, pp. 26 et 27

⁴⁴ G. Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation*, PUF, Paris, 1979, p.165

⁴⁵ "L'histoire des disciplines scolaires", *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, pp.59 à 119

⁴⁶ idem, p.61

début du XXème siècle (on parle alors des "disciplines scolaires"): cette signification est absente de tous les dictionnaires du XIXème siècle et même encore du *Dictionnaire de l'Académie* de 1932.

L'évolution de la signification du mot "discipline" est à relier au mouvement de pensée pédagogique dans la seconde moitié du XIXème siècle et se rapporte à l'idée d'une "gymnastique intellectuelle". Aux prémices de la crise des études classiques, dans les années 1850, les partisans des langues anciennes vont défendre le latin en tant que matière permettant d'exercer l'intelligence. De manière plus générale, et notamment à travers la rénovation pédagogique et les changements apportés aux objectifs de l'enseignement primaire au cours des années 1870, la formation de l'enfant va être repensée de manière différente, avec le souci non plus d'inculquer un savoir, mais de former, de discipliner l'intelligence de l'enfant: il convient maintenant de s'intéresser au développement du jugement et de la raison, cette nouvelle préoccupation "formant l'objet d'une science spéciale qui s'appelle la pédagogie"⁴⁷. Le terme de "discipline" va passer ensuite du sens général d'"exercice intellectuel" au sens plus particulier de "matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel". Cette évolution, datée aux alentours des premières années du XXème siècle, a pour conséquence qu'on peut parler maintenant des "disciplines scolaires". Au lendemain de la première guerre mondiale, le terme "discipline" perdrait selon A.Chervel de la force qui le caractérisait jusque là: "Il devient une pure et simple rubrique qui classe les matières d'enseignement en dehors de toute référence aux exigences de la formation de l'esprit"⁴⁸.

L'histoire du mot "discipline" se retrouve dans la polysémie actuelle de ce terme, polysémie où s'imbriquent d'une part (quand le mot est au singulier) la méthodologie, la formation d'un esprit par des exercices et l'apprentissage de règles et d'autre part (quand le mot est au pluriel) les contenus et les matières d'enseignement. L'usage du mot n'est plus tellement approprié pour désigner le maintien de l'ordre à l'école. Mais pour autant, il ne s'agit pas d'interpréter cet apparent "adoucissement" de la signification du mot "discipline" comme la disparition d'une contrainte et d'un contrôle sur les élèves à l'école, ni même comme un amoindrissement de la discipline: notre analyse s'efforcera de montrer que les variations sémantiques du terme ne marquent pas la disparition des rapports de pouvoir au sein de l'espace scolaire, mais plutôt la redistribution et la redéfinition de ces rapports de pouvoir.

Cependant, A. Chervel semble distinguer artificiellement "les disciplines" (en tant que contenus d'enseignement) et "la discipline" (c'est à dire "l'ordre disciplinaire"), alors qu'il souligne précisément que "les disciplines" ne peuvent être réduites à leur contenu: "le contact avec le verbe discipliner n'ayant pas été rompu, la valeur forte du terme est toujours disponible. Une <<discipline>>, c'est aussi, pour nous, en quelque domaine qu'on la trouve, une façon de discipliner l'esprit, c'est à dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art"

⁴⁷ d'après le linguiste Frédéric Baudry reprenant les terme du livre de Michel Bréal, cité par A.Chervel dans "L'histoire des disciplines scolaires", *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988 p.62

⁴⁸ "L'histoire des disciplines scolaires", p.64

⁴⁹ . Les matières enseignées et l'ordre qui passe par leur "disciplinarisation" seraient donc liés: "La discipline scolaire est constituée par un assortiment à proportions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique, lesquels, dans chaque état de la discipline fonctionnent évidemment en étroite collaboration" ⁵⁰ .

Mais dans sa définition, A. Chervel en négligeant de s'appuyer sur une théorie sociologique, reprend tel quel le langage des sciences de l'éducation (la pédagogie doit se comprendre à partir des "finalités sociales" de l'école qui aurait une double "fonction" d'instruction et d'éducation), ce qui l'oblige à poser en termes de "nécessité fonctionnelle" le rapport entre la manière d'enseigner et les méthodes, les règles propres aux savoirs à transmettre. Nous rejoignons l'analyse de B.Lahire, D.Thin et G.Vincent selon lesquels "Cet auteur voit bien que l'histoire des <<disciplines>> scolaires ne peut être faite sans construire le concept de discipline, que la <<pédagogie>> est une <<composante interne des enseignements>> et doit se comprendre à partir des <<finalités>> sociales de l'école, mais il ne recourt pas assez aux travaux des sociologues pour pousser plus loin l'analyse" ⁵¹ .

P.Perrenoud développe quant à lui dans *La fabrication de l'excellence scolaire* une analyse intéressante, même si elle semble au premier abord ne pas concerner le problème de la définition et du sens à donner au terme de "discipline scolaire". L'auteur perçoit bien que le jugement scolaire positif s'applique aux enfants qui ont à la fois une proximité suffisante avec le travail scolaire et les "attitudes conformes" de l'élève: "Etre bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à <<jouer le jeu>>, à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme autant que de la compétence. L'habitus des élèves les prédispose inégalement à ce conformisme, même s'ils en sont intellectuellement capables" ⁵² . Cette interprétation rejoint la théorie du sens pratique de P.Bourdieu selon lequel "pour se mettre en règle, il faut connaître la règle, les adversaires, le jeu sur le bout des doigts" ⁵³ . Mais dans cette définition des conditions de l'"excellence scolaire", P.Perrenoud dissocie ce qui au fond est différencié artificiellement dans les deux sens de l'expression "discipline scolaire": il y aurait d'un côté les contenus d'enseignement et la manière de les apprendre (ce qui relève de la "compétence") et de l'autre la "manière d'être" et de se comporter en classe (la "conformité"). A.Coulon, relatant les travaux d'H.Mehan, est conduit au même type de distinction, discernant deux aspects (forme et contenu de la transmission scolaire des savoirs) devant être "synthétisés" par l'élève: "Un élève compétent sera celui qui

⁴⁹ "L'histoire des disciplines scolaires", *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p.64

⁵⁰ idem, p.97

⁵¹ "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* , sous la direction de G.Vincent, PUL, Lyon, 1994, p.18

⁵² P.Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, Genève, 1984, p.305

⁵³ "Habitus, code et codification", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°64, sept 1986, pp.40 à 44

saura faire la synthèse entre le contenu académique et les formes interactionnelles nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. Toute séparation de la forme et du contenu sera immédiatement interprétée par l'enseignant comme le signe d'une incompétence"⁵⁴.

Or, si l'on observe concrètement les pratiques d'une classe, on s'aperçoit que les "savoirs scolaires" et la relation maître-élève sont étroitement intriqués. Pendant une leçon, les enfants qui veulent participer doivent se manifester selon un code et des règles préétablis, c'est à dire des règles supra-personnelles dont le maître est garant (mais auxquelles il doit aussi se plier): il faut "lever le doigt", "ne pas couper la parole". Lorsqu'on écrit en classe sur un cahier, il faut organiser sa feuille selon des règles définies : dans un espace souvent déterminé par le maître (ou laissé à la "libre appréciation de l'élève", mais à condition que cela "reste propre", c'est à dire en faisant comme si certaines règles "allaient de soi"), par exemple "mettre la date en haut à gauche" ou tout simplement, ranger la feuille de telle manière dans le classeur et il faut agir dans un temps limité (pour un contrôle, pendant que le maître écrit au tableau ou dicte aux enfants). Pour "apprendre scolairement", il faut donc de toute façon avoir "intégré" certaines règles de comportement et de "manières de faire" qui relèvent de la "discipline" en tant qu'ordre scolaire et rapport de pouvoir avec le maître.

Par conséquent, le problème de la délimitation entre la "discipline" et les "disciplines" dans le cadre scolaire semble être mal posé, et il apparaît bien qu'on ne peut les analyser de manière dissociée. C'est pourquoi, il nous semble indispensable pour définir la "discipline scolaire" de passer par une analyse socio-historique de la "discipline" entendue comme l'ordre qui doit régner dans une classe, puis de la "discipline" en tant que contenu et savoirs scolaires. Mais auparavant, il convient de se demander quelle est la nature du rapport entre l'école et le "politique", afin de comprendre les changements qui ont modifié la forme des relations de domination entre le "maître" et ses "élèves" et conséquemment, afin de mieux saisir ce qu'est la "discipline scolaire" actuelle. En effet, la sociogenèse de la forme scolaire⁵⁵ permet "d'établir qu'il existe des rapports entre la forme scolaire et d'autres formes sociales, notamment politiques"⁵⁶ et elle élargit ainsi la compréhension des formes d'exercices du pouvoir à l'école en liaison avec les autres relations sociales.

Chapitre 1. Discipline scolaire et question du pouvoir⁵⁷

⁵⁴ *Ethnométhodologie et éducation*, PUF, Paris, 1993, p.141

⁵⁵ Forme scolaire telle que G.Vincent la définit dans *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980

⁵⁶ *L'école primaire française*, p.20

⁵⁷ Dans ce chapitre, nous ferons souvent référence aux ouvrages de G.Vincent: *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, 344p. et de R.Chartier, MM. Compère et D.Julia, *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, Société d'édition d'enseignement supérieur, Paris, 1976, 304p.

Les travaux d'E. Durkheim nous semblent incontournables dans la définition de notre objet, compte tenu du fait qu'il est sans doute l'un des premiers sociologues à avoir posé la question de la discipline scolaire, question qui se trouve au cœur de ses analyses sur les fonctions du maître dans l'éducation entendue comme une "socialisation méthodique de la jeune génération". Nous interrogerons ensuite certaines thèses qui présentent l'école soit comme un instrument qui reproduit les rapports de domination existant dans la société, soit comme une institution qui protège la société contre les enfants pauvres qu'elle éduque à l'écart. Enfin nous essaierons de comprendre (en articulant parfois des théories qui présentent entre elles des différences non négligeables) les changements qui affectent le rapport aux règles impersonnelles à l'école en relation avec des transformations dans le politique, à savoir l'instauration du nouveau rapport de domination inhérent au processus de la formation étatique marquant la constitution des sociétés occidentales au XIX^{ème} siècle. Ce processus se caractérise par l'apparition de la domination légale-rationnelle (M. Weber), par les techniques disciplinaires "douces" investissant le corps à travers les schémas de docilité (M. Foucault) et par les processus d'intériorisation du contrôle des affects et des pulsions (N. Elias).

Avec les transformations relatives à la constitution de l'Etat moderne, on assiste à un glissement dans les formes d'exercices du pouvoir, ce qui ne signifie pas pour autant la disparition des relations de domination à l'école. M. Weber souligne combien le rapport de domination existe même s'il est engendré par un contrat formellement libre: "Que l'obéissance soit formellement <<imposée>> en vertu de la discipline militaire ou qu'elle soit formellement <<volontaire>> en vertu de la discipline d'atelier, cela ne change rien au fait que la discipline d'atelier elle-même correspond à une domination"⁵⁸. L'apparition de la forme scolaire a marqué de toute façon l'instauration d'une relation pédagogique qui n'est autre qu'un rapport de pouvoir entre un "maître" et ses "élèves", comme l'a montré G. Vincent: "Il y a pédagogie dans la mesure où un savoir, un savoir-faire se transmettent dans des formes qui peuvent être travaillées, non seulement pour accroître la rapidité de la transmission, la durée de l'acquisition, mais obtenir des effets indépendants des effets de ce qui est transmis, en particulier des effets de pouvoir"⁵⁹. C'est donc aux formes du pouvoir exercées à l'école que nous nous intéresserons, en comprenant leurs transformations corrélativement à des changements intervenus dans d'autres relations sociales et dans la perspective de mieux saisir la forme actuelle de la "discipline scolaire".

I- La question durkheimienne de la « moralité »⁶⁰

La sociologie de Durkheim nous paraît précieuse dans notre définition de la discipline scolaire, à deux titres:

⁵⁸ *Economie et société/1. Les catégories de la sociologie*, Ed. Plon, 1995, p.287

⁵⁹ *L'école primaire française*, p.24

⁶⁰ Dans cette partie, nous ferons souvent référence à l'ouvrage de Durkheim: *L'éducation morale*, PUF, collection Quadrige, Paris, 1992, 242p.

L'influence de Durkheim dans la définition de l'idéal scolaire républicain n'est plus à démontrer: celui qu'on peut qualifier comme "l'un des maîtres à penser des écoles normales du début du XXème siècle" selon B.Charlot, *L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales*, Ed.Payot, Paris, 1987, p.70 s'est trouvé engagé tout au long de sa carrière dans la formation des instituteurs et des professeurs de la République, inculquant à des générations entières d'enseignants laïques ses principes d'éducation morale et sociale.

Durkheim a choisi de consacrer son enseignement en majeure partie à la morale Sur les 21 cours de pédagogie ou de sciences de l'éducation dispensés par Durkheim dans toute sa carrière, 11 traitent de morale (selon J.Gautherin, "Durkheim à Auteuil: la science morale d'un point de vue pragmatique", *Revue française de pédagogie*, XXXIII, 1992, p.626) et trois de ses ouvrages -*Education et sociologie*, *L'éducation morale*, *L'évolution pédagogique en France*- donnent une lecture de "la codification laïque de la discipline" E.Plenel, *L'Etat et l'école en France. La république inachevée*, Ed.Payot, Paris, 1985, p.63. L'analyse durkheimienne de la moralité n'est pas dissociable de son approche de la société, la morale étant "la condition même de la civilisation et de l'humanité". Porter préjudice au sentiment de "patrie" revient ainsi à atteindre directement les fondements de la "vie morale": "Et puisque la patrie n'est autre chose que la société la plus hautement organisée qui soit, vous entrevoyez que nier la patrie, ce n'est pas tout simplement retrancher certaines idées reçues, c'est atteindre la vie morale à la source même" "L'enseignement de la morale à l'école primaire", texte inédit d'E.Durkheim, *Revue française de sociologie*, XXXIII, 1992, p.622. La morale étant au centre de son analyse de l'éducation et l'école ayant pour fonction l'intégration sociale de l'individu, on comprend la place qu'occupe chez Durkheim l'éducation morale à l'école.

1- Les trois éléments constitutifs de la morale

La morale chez Durkheim a une nature essentiellement sociale, elle existe comme un "fait empiriquement observable dans la vie des sociétés, du fait que tout groupe humain est régi par des règles qui délimitent le permis et le défendu, ce qui peut être approuvé et ce qui doit être réprouvé. C'est en effet avant tout sous la forme de règles, lesquelles s'imposent aux individus avec la même force que des nécessités matérielles, que se manifeste le fait moral"⁶¹. Durkheim conçoit la morale comme une morale du devoir (nécessité de la règle et de la discipline), une morale du bien ("elle assigne à l'activité de l'homme une fin qui est bonne, et qui a en elle tout ce qu'il faut pour éveiller le désir et attirer la volonté. Le goût de l'existence régulière, le goût de la mesure, le besoin de la limite, la maîtrise de soi s'y sont conciliés sans peine avec le besoin de se donner, avec l'esprit de dévouement et de sacrifice, en un mot avec les forces actives et expansives de l'énergie morale"⁶²) et une morale rationnelle ("Non seulement nous en avons exprimé tous les éléments en termes intelligibles, laïques, rationnels, mais encore nous avons

⁶¹ J.C Forquin, "L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherche", *Revue française de pédagogie*, n°102, janvier-février-mars 1993, p.76

constaté que cette application de la raison à la morale tendait de plus en plus à devenir une condition de la vertu" ⁶³). Autrement dit, trois éléments sont constitutifs de la moralité chez Durkheim: l'esprit de discipline, l'attachement aux groupes sociaux, l'autonomie de la volonté. La première "disposition fondamentale" de tout "tempérament moral" est la discipline ⁶⁴ dont l'esprit représente l'aspect plutôt formel de la moralité, le contenu étant constitué par l'attachement aux groupes sociaux.

a) La discipline

Le rôle de la morale est "en premier lieu de déterminer la conduite, de la fixer, de la soustraire à l'arbitraire individuel" et de "régulariser la conduite" ⁶⁵ , le "sens de la régularité et le sens de l'autorité" n'étant que "deux aspects d'un seul et même état d'esprit plus complexe, que l'on peut appeler l'esprit de discipline" ⁶⁶ : "la morale <...> est essentiellement une discipline. Or, toute discipline a un double objet: réaliser une certaine régularité dans la conduite des individus, leur assigner des fins déterminées qui, du même coup, limitent leur horizon. La discipline donne des habitudes à la volonté et elle lui impose des freins. Elle régularise et elle contient. Elle répond à ce qu'il y a de régulier, de permanent dans les relations des hommes entre eux" ⁶⁷ .

La moralité n'est pas une abstraction et se révèle de manière concrète et directement appréhendable par les règles morales, règles définies qui sont "comme autant de moules, aux contours arrêtés, et dans lesquels nous sommes tenus de couler notre action. Ces règles, nous n'avons pas à les construire au moment où il faut agir, en les déduisant de principes plus élevés; elles existent, elles sont toutes faites, elles vivent et fonctionnent autour de nous. Elles sont la réalité morale sous sa forme concrète" ⁶⁸ . Lorsque nous adoptons une conduite, nous ne nous conformons pas à des principes généraux, à une "loi supérieure" mais nous savons adapter notre conduite parce que nous sommes contraints par des règles particulières: "Bien loin que ces règles particulières ne soient que des corollaires de préceptes plus généraux, sans existence propre par elles-mêmes; bien loin qu'elles tirent toute leur autorité de maximes plus élevées, ce sont elles, au

⁶² *L'éducation morale*, p.103

⁶³ *idem*, p.103

⁶⁴ *ibid*,p.27

⁶⁵ *L'éducation morale*, p.23. La moralité suppose chez l'individu "une certaine aptitude à répéter les mêmes actes dans les mêmes circonstances et, par conséquent, elle implique un certain pouvoir de contracter des habitudes, un certain besoin de régularité"(L'éducation morale, p.24)

⁶⁶ *idem*, p.30 "La discipline a pour objet de régulariser la conduite; elle implique des actes qui se répètent eux-mêmes dans des conditions déterminées; mais elle ne va pas sans autorité. C'est une autorité régulière"(L'éducation morale, p.27)

⁶⁷ *ibid*, p.41

⁶⁸ *ibid*, p.23

contraire, qui, directement et sans intermédiaire, obligent à chaque instant la volonté"⁶⁹ .

L'aspect formel de la morale, la discipline, est donc très lié chez Durkheim à la contrainte par l'intermédiaire des règles morales, qui se caractérisent par leur régularité mais surtout par leur autorité: "Nous disons que toute règle commande, mais la règle morale est tout entière commandement et n'est pas autre chose <...> La morale n'est donc pas simplement un système d'habitudes, c'est un système de commandements"⁷⁰ . Les règles morales se distinguent des autres règles par leur caractère obligatoire. Pour reconnaître la présence de ce caractère, il est difficile d'interroger notre conscience, variable en fonction des conditions dont dépendent les phénomènes moraux (et donc variable en fonction des sociétés). Il faut se référer à un fait externe reflétant cet état intérieur, à savoir la sanction: "nous pouvons dire que tout fait moral consiste dans une règle de conduite sanctionnée"⁷¹ . La règle morale peut ainsi se définir par la sanction qui y est attachée, non pas parce que le sentiment de l'obligation serait un produit de la sanction mais "parce que celle-ci dérive de celui-là"et qu'elle peut donc servir à la symboliser: "comme ce symbole a le grand avantage d'être objectif, accessible à l'observation et même à la mesure, il est de bonne méthode de le préférer à la chose qu'il représente"⁷² .

L'obéissance aux règles morales doit se faire de manière impérative, quelque soit la crainte qu'on peut avoir concernant les conséquences fâcheuses du non-respect de ces règles:"Pour que la règle soit obéie comme il convient qu'elle soit obéie, il faut que nous nous y soumettions non pas pour éviter des peines ou pour avoir des récompenses, mais tout simplement parce que la règle commande, et par respect pour elle et parce qu'elle nous apparaît comme respectable"⁷³ ;"Il faut obéir au précepte moral par respect pour lui, et pour cette seule raison"⁷⁴ . C'est que la règle s'impose à l'individu de manière extérieure, comme "une manière d'agir que nous ne nous sentons pas libres de modifier à notre gré"⁷⁵ : "toute règle commande; c'est là ce qui fait que nous ne nous sentons pas libres d'en faire ce que nous voulons"⁷⁶ . L'obéissance à la règle est la soumission à l'autorité, par laquelle il faut entendre "l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous"⁷⁷ .

⁶⁹ "Définition du fait moral", cité dans *Textes 2- religion, morale, anomie*, Ed. de Minuit, Paris, 1975, p.268

⁷⁰ *L'éducation morale*, p.27

⁷¹ "Définition du fait moral", cité dans *Textes 2- religion, morale, anomie*, Ed. de Minuit, Paris, 1975 p.275

⁷² idem, pp.275, 276

⁷³ "L'enseignement de la morale à l'école primaire", texte inédit d'E.Durkheim, *Revue française de sociologie*, XXXIII, 1992, p.614

⁷⁴ *L'éducation morale*, p.26

⁷⁵ idem, pp.24 et 25

⁷⁶ ibid, p.26

Enfin, Durkheim ne cesse d'insister sur l'utilité sociale et individuelle de la discipline qui nous apprend la "modération du désir sans laquelle l'homme ne saurait être heureux"⁷⁸ : "Bien loin donc que règle et liberté s'excluent comme deux termes antinomiques, la seconde n'est possible que par la première; et la règle ne doit plus être simplement acceptée avec une docilité résignée; elle mérite d'être aimée"⁷⁹. L'application des règles morales permet la maîtrise de soi qui ouvre la possibilité d'accéder à la liberté au lieu de la limiter: chacun à leur manière, l'anarchiste (qualifié d'"incomplet moral") et le despote se leurrent en croyant trouver dans l'absence de limitation extérieure les conditions de leur liberté, alors qu'ils sont au contraire faibles, dépendants de leurs désirs, incapables d'être maîtres d'eux-mêmes.

b) L'attachement à un groupe

L'action morale poursuit des fins impersonnelles "qui ne peuvent être ni celles d'un individu différent de l'agent, ni celles de plusieurs", mais sont supra-individuelles: "les fins morales sont celles qui ont pour objet une société. Agir moralement, c'est agir en vue d'un intérêt collectif"⁸⁰. Le deuxième élément de la moralité consiste donc chez Durkheim dans "l'attachement à un groupe social dont fait partie l'individu"⁸¹, la société politique, la patrie, privilégiant d'une véritable primauté sur les autres sociétés dont l'homme fait ou peut faire partie.

c) L'autonomie de la volonté

Pour autant, pour agir moralement, il ne suffit pas de respecter la discipline et d'être attaché à un groupe: "il faut encore que, soit en déferant à la règle, soit en nous dévouant à un idéal collectif, nous ayons conscience, la conscience la plus claire et la plus complète possible, des raisons de notre conduite"⁸². Le troisième élément de la moralité est donc l'intelligence de la morale où "la règle qui prescrit les actes" doit être "librement voulue c'est-à-dire librement acceptée, et cette acceptation libre n'est autre chose qu'une acceptation éclairée"⁸³. Selon Durkheim, les évolutions de la conscience morale des peuples contemporains rendent nécessaire cette intelligence de la morale, transmise sous la forme d'un enseignement rationnel qui constitue le trait distinctif de la morale laïque: "les

⁷⁷ *L'éducation morale*, p.25

⁷⁸ *idem*, p.42

⁷⁹ *ibid*, p.47

⁸⁰ *ibid*, p.51

⁸¹ *ibid*, p.55

⁸² *ibid*, p.101

⁸³ *L'éducation morale*, p.101

faits moraux sont des phénomènes naturels qui relèvent de la seule raison. Car il n'y a de science possible que de ce qui est donné dans la nature, c'est-à-dire dans la réalité observable. Parce que Dieu est en dehors du monde, il est dehors et au-dessus de la science; si donc la morale vient de Dieu et l'exprime, elle se trouve par là-même hors des prises de notre raison"⁸⁴ .

L'éducation morale suit apparemment une logique antinomique, puisque d'un côté les règles morales apparaissent comme extérieures à notre volonté et d'un autre côté, nous ne pouvons concevoir comme moral qu'un acte que nous avons accompli en toute liberté, sans subir de pression. La notion d'"autonomie de la volonté" doit permettre de dépasser cette contradiction: en acceptant librement l'idée qu'il est dans notre nature d'être limité par des forces qui nous sont extérieures, en comprenant la nécessité des règles morales et de leur caractère impératif, nous restons encore certes passifs à l'égard de la règle qui nous commande, mais en même temps nous prenons une part active "en la voulant délibérément", en connaissant "sa raison d'être". Notre personnalité ne se trouve diminuée que si l'obéissance passive à laquelle nous consentons ne se fait pas "en pleine connaissance de cause": "Quand, au contraire, nous exécutons aveuglément une consigne dont nous ignorons le sens et la portée, mais en sachant pourquoi nous devons nous prêter à ce rôle d'instrument aveugle, nous sommes aussi libres que quand nous avons seuls toute l'initiative de notre acte"⁸⁵ .

2- Le rôle de l'école dans l'éducation morale de l'enfant

a) L'apprentissage de la société politique par les relations développées dans le milieu scolaire

Tout comme la morale en société, la moralité scolaire repose selon Durkheim sur deux principes: la soumission (l'obéissance à l'autorité) et la régularité (la répétition, l'accoutumance) qui ne sont pas présentes de manière "innée"chez l'enfant. La conception durkheimienne de l'enfant s'oppose ainsi à l'idéologie rousseauiste⁸⁶ : l'enfant qui vient de naître est "égoïste", moralement imparfait et l'éducation doit avoir pour but de former en lui "un être capable de mener une vie morale et sociale" en accoutumant sa conscience aux deux éléments de discipline qui lui manquent:

Le goût de l'existence régulière: l'enfant est instable, il passe "d'une impression à l'autre, d'une occupation à l'autre, d'un sentiment à l'autre, avec la plus extraordinaire rapidité" et "son humeur n'a rien de fixe": "la colère y naît et s'y apaise avec la même instantanéité; les larmes succèdent aux rires, la sympathie à la haine, ou réciproquement, sans raison objective ou, tout au plus, sous l'influence de la plus légère circonstance. Le jeu qui l'occupe ne le retient pas longtemps; il s'en lasse vite

⁸⁴ idem, p.102

⁸⁵ ibid, p.100

⁸⁶ Voir supra dans la première partie, chapitre 4,I: "Rousseau ou l'élève épanoui"

pour passer à un autre" *L'éducation morale*, p.110.

La modération des désirs et la maîtrise de soi: "L'enfant n'a nullement le sentiment 2. qu'il y a des bornes normales à ses besoins; quand il aime quelque chose, il en veut à satiété. Ni il ne s'arrête de lui-même, ni il ne veut facilement qu'on l'arrête. Il n'est même pas contenu par cette notion qu'a l'adulte de la nécessité des lois naturelles: car il n'a pas le sentiment de leur existence. Il ne sait pas distinguer le possible de l'impossible, et, par conséquent, il ne sent pas que la réalité oppose à ses désirs des limites infranchissables. Il lui semble que tout devrait lui céder, et il s'impatiente des résistances des choses aussi bien que de celles des hommes" *idem*, p.112.

Pour autant, la nature infantile a des prédispositions à recevoir et à accepter l'éducation morale, par une grande réceptivité à l'habitude (qui permet de "contenir sa mobilité, son instabilité constitutionnelles" et de "faire prendre goût à la vie régulière" ⁸⁷) ainsi qu'à la suggestion (qui permet de "lui donner comme un premier sentiment de ce qu'est l'autorité morale" ⁸⁸).

L'éducation scolaire de l'enfant devra tenir compte des tendances naturelles de l'enfant pour arriver progressivement à former en lui l'être qui vivra demain dans la société politique: l'art du maître consiste alors à concilier par paliers successifs l'envie de vivre, de bouger de l'enfant et la maîtrise de soi. L'organisation pédagogique est obligée de prendre en considération l'état "primitif" de l'enfant, notamment son besoin de mouvement qui subsiste jusqu'à l'adolescence et qu'il ne sert à rien de réprimer (on peut obtenir "plus de travail et d'application" en "changeant souvent d'objet", "en faisant cesser la leçon au moment précis où cesse l'attention" ⁸⁹). Mais cette tendance "spontanée" qui conduit l'enfant à commencer à travailler comme il joue "de tout son coeur, avec tout son être, avec cette plénitude d'activité, cette ardeur et cette vivacité qui ne le fatiguent jamais, tant qu'elles se déploient spontanément, librement, naturellement" ne peut pas rester en l'état et l'objectif pédagogique est de dépasser "cette absence de suite et d'équilibre" pour que "l'enfant apprenne à coordonner ses actes et à les régler; il faut qu'il ne se sente pas à la remorque des circonstances sous la dépendance des sautes de son humeur et des incidents de la vie extérieure; qu'il sache se maîtriser, se contenir, se dominer, se faire la loi; qu'il contracte le goût de la discipline et de l'ordre dans la conduite" ⁹⁰ .

L'enfant avant de fréquenter l'école ne connaît que les liens de parenté et les relations qu'il a pu développer avec des amis par "libre sélection". Or, souligne Durkheim, "les liens qui unissent les uns aux autres les citoyens d'un même pays ne tiennent ni à la parenté ni à des inclinations personnelles" ⁹¹ . Seul le milieu scolaire permet de faire

⁸⁷ *ibid*, p.122. "En même temps que l'enfant est une sorte d'anarchiste, ignorant de toute règle, de tout frein, de toute suite, il est un petit traditionaliste, et même un routinier. A-t-il été amené à reproduire plusieurs fois un mouvement? Il le reproduira sans fin" ("Enfance", E.Durkheim et F.Buisson, 1911, *Textes 3- Fonctions sociales et institutions*, Ed. de Minuit, Paris, 1975, p.368)

⁸⁸ *L'éducation morale*, p.122

⁸⁹ "Enfance", E.Durkheim et F.Buisson, 1911, *Textes 3- fonctions sociales et institutions*, Ed. de Minuit, Paris, 1975, p.367

⁹⁰ *idem*, pp.367 et 368

parvenir l'enfant à l'état moral requis pour s'insérer dans la société politique: "C'est une association plus étendue que la famille et que les petites sociétés d'amis; elle ne résulte ni de la consanguinité, ni du libre choix, mais d'un rapprochement fortuit et inévitable entre des sujets qui sont placés dans des conditions d'âge et des conditions sociales sensiblement analogues"⁹².

Les relations familiales ayant un caractère trop personnel⁹³, "qui s'accommode mal d'une réglementation"⁹⁴, l'école doit être considérée comme "le centre par excellence de la culture morale"⁹⁵ pour éviter qu'une personnalité "anémique" se constitue: "Si la famille peut bien et peut seule éveiller et consolider les sentiments domestiques nécessaires à la morale et même, plus généralement, ceux qui sont à la base des relations privées les plus simples, elle n'est pas constituée de manière à pouvoir former l'enfant en vue de la vie sociale. Par définition, pour ainsi dire, elle est un organe impropre à une telle fonction"⁹⁶. Cette éducation morale, l'école peut la réaliser notamment en donnant le goût de la régularité et du respect des règles, autrement dit à travers la discipline scolaire: "A l'école <...> existe tout un système de règles qui prédéterminent la conduite de l'enfant. Il doit venir en classe avec régularité, il doit s'y présenter à heure fixe, dans une tenue et une attitude convenables; en classe, il ne doit pas troubler l'ordre; il doit avoir appris ses leçons, fait ses devoirs et les avoir faits avec une suffisante application, etc. Il y a ainsi une multitude d'obligations auxquelles l'enfant est tenu de se soumettre. Leur ensemble constitue ce qu'on appelle la discipline scolaire. C'est par la pratique de la discipline scolaire qu'il est possible d'inculquer à l'enfant l'esprit de discipline"⁹⁷.

L'école, sorte d'antichambre préparant la transition entre les liens familiaux et les futures relations sociales de l'enfant, ne ressemble pas totalement à la société politique: "elle est assez limitée pour que des relations personnelles puissent s'y nouer; ce n'est pas un trop vaste horizon, et la conscience de l'enfant peut bien l'embrasser aisément. Par là, elle se rapproche de la famille"⁹⁸. La discipline, forme proprement scolaire de la moralité

⁹¹ *L'éducation morale*, p.195

⁹² *L'éducation morale*, p.195

⁹³ *"la société scolaire est plus voisine de la société des adultes que ne l'était la famille. Car, outre qu'elle est plus nombreuse, les individus, maîtres et élèves, qui la composent, y sont rapprochés, non par des sentiments personnels, des affinités électives, mais pour des raisons tout à fait générales et abstraites, je veux dire la fonction sociale des uns et la condition mentale où se trouvent les autres par suite de leur âge"*(*L'éducation morale*, p.126)

⁹⁴ *L'éducation morale*, p.125

⁹⁵ *idem*, p.16

⁹⁶ *ibid*, p.16

⁹⁷ *ibid*, p.125

⁹⁸ *ibid*, p.195

est "plus impersonnelle, moins chargée d'affectivité que la morale domestique" mais "aussi moins sévère et moins abstraite que la morale civique, à laquelle pourtant elle prépare l'enfant"⁹⁹.

La discipline scolaire, intermédiaire entre la morale affectueuse de la famille et la morale plus sévère de la vie civile apparaît donc chez Durkheim comme l'"instrument, difficilement remplaçable" de l'éducation morale: "il y a dans le caractère moral, des éléments essentiels qui ne peuvent être dus qu'à elle. C'est par elle, et par elle seule, que nous pouvons apprendre à l'enfant à modérer ses désirs, à borner ses appétits de toute sorte, à limiter, et, par cela même, à définir les objets de son activité; et cette limitation est condition du bonheur et de la santé morale"¹⁰⁰. La discipline scolaire n'est donc pas seulement un moyen "d'assurer l'ordre extérieur et la tranquillité de la classe", "de faire régner dans l'école une paix extérieure qui permette à la leçon de se dérouler tranquillement", elle constitue véritablement la morale de la classe "comme la morale proprement dite est la discipline du corps social": "Chaque groupe social, chaque espèce de société a, et ne peut pas ne pas avoir sa morale, qui exprime sa constitution. Or, la classe est une petite société: il est donc naturel et nécessaire qu'elle ait une morale propre, en rapport avec le nombre, la nature des éléments qui la composent et avec la fonction dont elle est l'organe. La discipline est cette morale"¹⁰¹.

b) L'autorité pédagogique et la soumission aux règles scolaires impersonnelles supra-individuelles

Le maître est investi d'une autorité¹⁰² dans la classe qui en fait le représentant de la règle qu'il doit présenter "non comme une oeuvre qui lui est personnelle" mais comme "un pouvoir moral supérieur à lui, dont il est l'organe et non l'auteur"¹⁰³ et qui s'impose à lui comme elle s'impose aux enfants, avec son caractère immuable et impératif. C'est ce qui confère à la fonction du maître laïque une dimension similaire à la mission du prêtre: "Lui aussi, il est l'organe d'une grande réalité morale qui le dépasse, et avec laquelle il communique plus précisément que l'enfant communique avec elle. De même que le prêtre est l'interprète de Dieu, lui est l'interprète des grandes idées de son temps et de son pays"¹⁰⁴.

⁹⁹ J.C Forquin, "L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherche", *Revue française de pédagogie*, n°102, janvier-février-mars 1993, p.79

¹⁰⁰ *L'éducation morale*, p.38

¹⁰¹ idem, pp.125 et 126

¹⁰² Durkheim définit l'autorité comme "un caractère dont un être, réel ou idéal, se trouve investi par rapport à des individus déterminés, et par cela seul qu'il est considéré par ces derniers comme doué de pouvoirs supérieurs à ceux qu'ils s'attribuent à eux-mêmes" (*L'éducation morale*, p.74)

¹⁰³ *L'éducation morale*, pp. 131 et 132

¹⁰⁴ *L'éducation morale*,p.131

L'éducation morale, aux fondements de la socialisation "méthodique" de l'enfant à l'école inscrit donc la relation entre l'élève et le maître dans une relation de pouvoir qui repose sur une autorité impersonnelle, tout comme la société moderne: "Car c'est à cette condition, et à cette condition seulement, qu'il pourra éveiller chez eux un sentiment qui, dans une société démocratique comme la nôtre, est ou devrait être à la base de notre conscience publique: c'est le respect de la légalité, le respect de la loi impersonnelle, tirant son ascendant de son impersonnalité même. Car du moment où la loi ne s'incarne plus dans un personnage déterminé qui la figure d'une manière sensible aux yeux, il faut, de toute nécessité, que l'esprit apprenne à la concevoir sous une forme générale et abstraite, et à la respecter comme telle. L'autorité impersonnelle de la loi n'est-elle pas, en effet, la seule qui survive et qui puisse normalement survivre dans une société où le prestige des castes et des dynasties n'est plus reconnu?"¹⁰⁵.

Son autorité, le maître la tient non pas "du dehors", de la crainte qu'il inspire ou de la peur des châtiments: la punition n'acquiert une "valeur morale" que "si la peine est reconnue comme juste par celui qui la subit, ce qui implique que l'autorité qui punit est elle-même reconnue comme légitime"¹⁰⁶. Si Durkheim est persuadé qu'"une classe bien disciplinée est une classe où l'on punit peu"¹⁰⁷, il trouve par contre "une connexité étroite entre l'idée de règle et l'idée de punitions qui répriment l'infraction à la règle"¹⁰⁸: il n'y a pas de règles sans sanctions. La punition ne fait pas l'autorité de la règle, mais elle l'empêche de perdre son autorité constituée par le sentiment d'inviolabilité de la règle: "Chez l'enfant, comme chez l'adulte, l'autorité morale est chose d'opinion, et tire toute sa force de l'opinion. Par conséquent, ce qui fait l'autorité de la règle à l'école, c'est le sentiment qu'en ont les enfants, c'est la manière dont ils se la représentent comme une chose inviolable, sacrée, soustraite à leurs atteintes; et tout ce qui pourra affaiblir ce sentiment, tout ce qui pourra induire les enfants à croire que cette inviolabilité n'est pas réelle, ne pourra manquer d'atteindre la discipline à sa source. Or, dans la mesure où la règle est violée, elle cesse d'apparaître comme inviolable; une chose sacrée qui est profanée cesse d'apparaître comme sacrée, si rien de nouveau n'intervient qui lui restitue sa nature primitive. On ne croit pas à une divinité sur laquelle le vulgaire peut porter impunément la main. Aussi, toute violation de la règle tend, pour sa part, à entamer la foi des enfants dans le caractère intangible de la règle"¹⁰⁹.

Ainsi donc, la fonction de la punition n'est pas uniquement de prévenir l'inobservation de la règle (son rôle serait préventif, avec une intimidation liée à la menace du châtiment), ni de réparer l'infraction et ses conséquences mais de rappeler la foi dans l'autorité morale de la règle. Selon J.C Forquin, les punitions scolaires ont chez Durkheim avant

¹⁰⁵ idem, p.132

¹⁰⁶ ibid, p.130

¹⁰⁷ ibid, p.135

¹⁰⁸ ibid, p.135

¹⁰⁹ *L'éducation morale*, p.139

tout une fonction de "manifestation" et d'"ostentation": *"il s'agit de montrer, de faire voir, d'attester sans équivoque possible qu'aux yeux de l'institution la règle est toujours la règle, qu'elle reste en vigueur malgré l'offense dont elle a été l'objet et mérite toujours le même respect"*¹¹⁰. La loi violée doit témoigner qu'elle n'a rien perdu de sa force et de son autorité malgré l'acte d'indiscipline qui l'a niée: *"Le respect de la règle est tout autre chose que la crainte des punitions et le désir de les éviter: c'est le sentiment qu'il y a dans les préceptes de la conduite scolaire quelque chose qui les rend intangibles, un ascendant qui fait que la volonté n'ose pas les violer"*¹¹¹. La punition joue donc un rôle éducatif (que n'a pas la récompense), à condition qu'elle soit en rapport avec la faute commise (il convient selon Durkheim d'instaurer à l'école une "pénalité scolaire" avec un "code pénal"), qu'elle soit irrévocable (pour faire sentir à l'enfant dans la loi "une nécessité égale à celle des lois de la nature"¹¹²) mais aussi qu'elle paraisse respectable à l'élève.

Les sanctions sont nécessaires au fonctionnement des règles, mais elles doivent être appliquées dans un certain esprit, "sans torturer autrui dans son corps ou dans son âme"¹¹³ (la peine corporelle convient au dressage de l'animal, mais pas à l'éducation de l'enfant) et en gardant une certaine impersonnalité, sans céder à l'empchement: "On a souvent dit qu'il ne faut pas punir ab irato. Et, en effet, il ne faut pas que l'enfant puisse croire qu'il a été frappé dans un mouvement de colère irréfléchie, d'impatience nerveuse: cela suffirait pour déconsidérer la peine à ses yeux et lui enlever toute signification morale. Il faut qu'il sente bien qu'elle a été délibérée, et qu'elle résulte d'un arrêt rendu de sang-froid. Aussi est-il bon de laisser s'écouler un temps, si court soit-il, entre l'instant où la faute est constatée et celui où la punition est infligée; un temps de silence réservé à la réflexion"¹¹⁴.

Mais s'il ne faut pas punir par colère, il ne faut pas pour autant faire preuve d'un excès de sang-froid et d'impassibilité qui n'est "pas d'un meilleur effet qu'un excès d'empchement". Le maître doit s'intéresser suffisamment à ses élèves pour témoigner de la souffrance face à leurs fautes et faire montre de ses sentiments: "En effet, punir, avons-nous dit, c'est blâmer, et blâmer, c'est protester, c'est repousser de soi l'acte que l'on blâme, c'est témoigner de l'éloignement qu'il inspire. Si donc la punition est ce qu'elle doit être, elle ne va pas sans une certaine indignation ou, si le mot paraît trop fort, sans un mécontentement plus ou moins accusé. Que toute passion s'en retire, et elle se vide de tout contenu moral"¹¹⁵. La punition doit exprimer une part des sentiments du maître qui,

¹¹⁰ J.C Forquin, "L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherche", *Revue française de pédagogie*, n°102, janvier-février-mars 1993, pp.79 et 80

¹¹¹ *L'éducation morale*, p.146

¹¹² idem, p.170

¹¹³ ibid, p.147

¹¹⁴ *L'éducation morale*, p.168

¹¹⁵ idem, pp.168 et 169

formulés immédiatement après le délit, rappellent la relation affective à l'enfant contrairement au principe de fonctionnement des "tribunaux universitaires" dans l'enseignement secondaire dont Durkheim critique l'efficacité: "je doute que, dans les cas ordinaires <c'est à dire en dehors de la peine d'exclusion> elle rend tous les services qu'on a pu en attendre. Une sentence solennelle, rendue longtemps après que l'acte a été accompli, en des formes officielles, par une sorte de magistrature impersonnelle, peut-elle toucher autant l'enfant que quelques paroles de son professeur ordinaire, prononcées au moment même de la faute, sous le coup de l'émotion pénible qu'elle a causée, si, du moins, l'élève aime ce professeur et tient à son estime?" ¹¹⁶.

L'un des principaux pouvoirs que doit développer l'éducation est la capacité à se maîtriser soi-même, qui passe selon Durkheim par l'obéissance aux règles et la soumission à une autorité supérieure, donc par la discipline scolaire. La conception durkheimienne de l'autorité pédagogique conduit à une conception de l'autonomie chez l'enfant différente de celle de Tolstoï (qui peut être considéré selon J.C Filloux ¹¹⁷ comme l'un des précurseurs des pédagogies libertaires et des conceptions de Carl Rogers ou Ivan Illich). Tolstoï, influencé par des auteurs comme Rousseau, Pestalozzi et Froebel, crée une école de paysans sur la base d'une éducation où le maître comme l'élève sont libres: l'instruction doit être l'acquisition spontanée d'une culture, par une sorte d'osmose "naturelle" entre le maître et l'élève où l'enfant apprend par l'expérience. Durkheim critique la disparition de la "discipline" au sens de vertu morale, notamment par l'absence de pénalité scolaire: Tolstoï (suivant une inspiration rousseauiste) pense que la sanction "pédagogique" doit venir de la contrainte que l'enfant se donne à lui-même alors que pour Durkheim, la pénalité scolaire permet d'anticiper sur des conséquences naturelles qui ne se manifestent que dans la vie adulte (par exemple l'élève ne perçoit pas immédiatement les effets d'un manque de travail).

La difficulté réside dans la conciliation entre l'imposition d'une autorité et l'autonomie de l'esprit, difficulté dépassée par l'explication rationnelle de la morale qui doit induire chez les enfants un tel état d'esprit qu'en participant volontairement aux règles qui lui sont imposées, l'élève participe activement et consciemment à la construction de son autonomie. La morale ne doit pas être inculquée (sinon on "dresse"), mais enseignée aux élèves, en leur présentant sous une forme rationnelle: l'enfant doit connaître ses devoirs mais aussi le pourquoi de ces devoirs: "Il nous faut donc armer son intelligence de raisons solides, qui tiennent tête aux doutes et aux discussions inévitables" ¹¹⁸. Cette éducation morale rationnelle ne peut être selon Durkheim que laïque, "exclusive de tous principes empruntés aux religions révélées" ¹¹⁹: "Car enseigner la morale, ce n'est pas la prêcher, ce n'est pas l'inculquer: c'est l'expliquer. Or, refuser à l'enfant toute explication de ce genre, ne pas chercher à lui faire comprendre les raisons des règles qu'il doit suivre, c'est

¹¹⁶ ibid, pp.169 et 170

¹¹⁷ *Durkheim et l'éducation*, PUF, Paris, 1994, pp.46 à 51

¹¹⁸ "Introduction à la morale", *Textes 2- Religion, morale, anomie*, Ed. de Minuit, Paris, 1975, p.356

¹¹⁹ *L'éducation morale*, p.16

le condamner à une moralité incomplète et inférieure" ¹²⁰ . La morale étant variable en fonction des peuples et des sociétés, il faut donc apprendre aux enfants qu'elle peut changer, ce que ne permet pas la morale religieuse immuable et fondée en Dieu.

Pour rester efficace, le rapport pédagogique doit garder une certaine souplesse: l'obéissance consentie est préférable à la soumission violente. Contre l'action excessive du maître, il convient que l'élève ne soit pas éduqué par une seule personne mais soit confronté à différents enseignants, ce qui évite sa dépendance: "cet assujettissement de l'homme à l'homme est immoral; c'est seulement devant la règle impersonnelle et abstraite que la volonté humaine doit apprendre à se soumettre" ¹²¹ . Si le maître doit être ferme et constant dans l'imposition de son autorité, il ne doit pour autant pas faire preuve d'un excès de sévérité et préserver une dimension affective dans la relation pédagogique: "L'autorité du maître doit donc se tempérer de bienveillance, de manière que la fermeté ne dégénère pas en rudesse et en dureté <...> le devoir <a> deux aspects: par l'une de ses faces, il apparaît comme sévère et impératif; par l'autre, comme désirable et attrayant" ¹²² . Enfin, s'il est nécessaire de garder un cadre fixe dans la vie de la classe soumise à des règles, un abus de réglementation peut nuire à l'autorité de la règle dans laquelle l'enfant risque soit de ne voir que "des mesures odieuses ou absurdes, destinées à le gêner et à l'ennuyer", soit de se soumettre "passivement et sans résistance, ce qui éteint en lui toute initiative" ¹²³ .

c) La discipline scolaire: une morale pratique régulière de tous les instants

L'esprit de discipline s'inculque à l'enfant par la pratique de la discipline scolaire plus que par les "leçons de morale", "à travers une gamme étendue d'objets et de conduites sur laquelle se déploie le sens de la règle scolaire" ¹²⁴ : travail de "mise en ordre régulée" à l'intérieur même des savoirs scolaires et dans l'organisation des activités, régularité demandée à l'élève, régulation du temps et de l'espace. L'intérêt de l'analyse durkheimienne, c'est cette attention au détail des pratiques disciplinaires qui, au-delà de la référence directe à la règle scolaire dans les règlements, renvoient à l'éducation morale par le caractère régulier de la vie scolaire quotidienne.

Les contenus intellectuels des enseignements peuvent contribuer à l'éducation morale, notamment les sciences expérimentales dans lesquelles Durkheim voit une méthode pour appréhender le monde social et former le caractère moral: "il faut faire sentir la nécessité de l'expérience, de l'observation, c'est-à-dire la nécessité pour nous de

¹²⁰ idem, pp.101 et 102

¹²¹ *L'éducation morale*, p.123

¹²² idem, p.134

¹²³ ibid, p.129

¹²⁴ P. de Gaudemar, *Durkheim, sociologue de l'éducation*, textes réunis par F.Cardin et J.Plantier, Ed. L'Harmattan, INRP, Universités Lyon 2/Rennes 2, Journées d'étude des 15-16 octobre 1992, 1993, Paris, p.17

sortir de nous-mêmes pour nous mettre à l'école des choses, si nous voulons les connaître et les comprendre. C'est à cette condition que l'enfant acquerra le sens de l'écart qu'il y a entre la simplicité de notre esprit et la complexité des choses: car c'est précisément à mesure que les hommes se sont rendu compte de cet écart qu'ils ont aussi reconnu la nécessité de la méthode expérimentale. La méthode expérimentale, c'est la raison raisonnante prenant conscience de ses limites et abdiquant l'empire absolu qu'elle s'attribuait à l'origine"¹²⁵ .

L'activité morale a pour fin les sociétés qui, au même titre que les minéraux ou les êtres vivants, sont supérieures à l'individu, mais restent empiriques et naturelles: "Les sociétés font partie de la nature; elles n'en sont qu'un compartiment séparé, spécial, une forme spécialement compliquée, et, par conséquent, les sciences de la nature physique peuvent nous préparer à bien comprendre le règne humain, et nous munir de notions justes, de bonnes habitudes intellectuelles, qui pourront servir à diriger notre conduite"¹²⁶ . L'enseignement artistique et littéraire "ouvre les voies à l'esprit de désintéressement et de sacrifice", mais la culture esthétique diverge de la culture morale du fait que "le domaine de l'art n'est pas le réel"¹²⁷ . Enfin Durkheim perçoit une portée morale et civique dans les enseignements historiques qui mettent l'enfant au contact de l'esprit collectif de son pays.

II- L'action scolaire d'assujettissement et d'enfermement des enfants

1- L'école comme reflet des rapports de domination de la société ?

C.Baudelot et R.Establet, suivant une interprétation sociologique d'inspiration marxiste, ont analysé l'"école capitaliste" comme une institution (un "appareil idéologique d'Etat", selon l'expression d'Althusser) chargée de transmettre "l'idéologie de la classe dominante" aux enfants, en dotant des qualités requises celui qui sera amené à diriger l'industrie capitaliste (pour qu'il devienne un "interprète actif de l'idéologie bourgeoise"¹²⁸) et en faisant accepter sa condition à celui qui subira cette idéologie capitaliste (il s'agit de former "des prolétaires passivement soumis à l'idéologie dominante"¹²⁹). Dans cette perspective, la liaison est directe et unilatérale entre le "politique" et l'école, entre une structure sociale et un système d'enseignement chargé d'inculquer l'"idéologie et la domination bourgeoises". Les analyses de C.Baudelot et R.Establet reposent sur la thèse selon laquelle le système d'enseignement est duel contrairement à ce que fait croire

¹²⁵ *L'éducation morale*, pp.222 et 223

¹²⁶ *idem*, pp.225 et 226

¹²⁷ *ibid*, p.229

¹²⁸ Pour reprendre une expression de C.Baudelot et R.Establet, dans *L'école capitaliste en France*, Ed Maspéro, Paris, 1970, p.160

¹²⁹ C.Baudelot et R.Establet, *L'école capitaliste en France*, p. 160

“l'idéologie bourgeoise”: celle-ci entretient l'illusion d'une école “égale pour tous et unifiée”¹³⁰, alors qu'elle est divisée en deux réseaux, le "primaire-professionnel" et le "secondaire-supérieur", la division des deux réseaux de scolarisation étant “directement déterminée par la division du travail <<manuel>> et du travail <<intellectuel>>”¹³¹ et donc reproduisant les effets de la structure de la société capitaliste où s'opposent prolétariat et bourgeoisie. Autrement dit, la bourgeoisie inculquerait son idéologie aux “futurs bourgeois” comme aux “futurs prolétaires”, mais sous deux formes différentes et c'est la “division de la société en classes antagonistes qui explique en dernier ressort non seulement l'existence des deux réseaux, mais encore (ce qui les définit comme tels) les mécanismes de leur fonctionnement, leurs causes et leurs effets”¹³².

A partir de ce cadre théorique où l'école est un “appareil idéologique de l'Etat capitaliste” qui contribue à “reproduire les rapports de production capitaliste, c'est à dire en définitive la division de la société en classes, au profit de la classe dominante”¹³³, C.Baudelot et R.Estabet en viennent à interpréter le “rôle” de la discipline à l'école comme un processus souvent répressif visant l'inculcation de l'idéologie dominante. Mais face à cette oppression destinée surtout à soumettre les enfants d'ouvriers, les élèves appartenant au prolétariat montreraient une résistance liée à leur “instinct de classe” qui correspond à des “formes spontanées de la conscience de classe”¹³⁴. Les effets de la “conscience de classe prolétarienne” seraient principalement localisés dans le réseau primaire-professionnel, “enserré de toutes parts par la condition ouvrière: origine sociale des élèves bien sûr, mais aussi pression quotidienne sur ces élèves des conditions matérielles d'existence du prolétariat, et surtout, destination objective de l'immense majorité d'entre eux: la production”¹³⁵. Le travail de C.Grignon sur les collèges d'enseignement technique, où l'on relève des formes particulièrement brutales d'indiscipline (actes de démolition, violences envers les enseignants, rébellion, langage ordurier, refus de l'enseignement général qui n'est pas directement utile...) apporte la preuve selon C.Baudelot et R.Estabet que “l'inculcation de l'idéologie bourgeoise” rencontre des résistances dans le réseau primaire-professionnel, qui manifestent “l'instinct de classe” des élèves.

Mais selon C.Baudelot et R.Estabet, ces formes de refus et de résistances ne sont

¹³⁰ “L'école n'est continue et unifiée que pour ceux qui la parcourent en son entier: une fraction déterminée de la population, principalement originaire de la bourgeoisie et des couches intellectuelles de la petite bourgeoisie”, C.Baudelot et R.Estabet, dans *L'école capitaliste en France*, pp. 18 et 19

¹³¹ C.Baudelot et R.Estabet, *L'école capitaliste en France*, p.120. Les auteurs écrivent plus loin que: “La division sociale du travail, qui attend les individus à la sortie du processus de scolarisation, en a déjà déterminé le mécanisme dès le départ” (p.123)

¹³² idem, p.42

¹³³ C.Baudelot et R.Estabet, *L'école capitaliste en France*, Ed Maspéro, 1970, p.42

¹³⁴ idem, p.174

¹³⁵ ibid, p.179

pas à interpréter comme des “réactions, des attitudes prolétariennes plus ou moins conscientes de protestation”¹³⁶ aux formes d’inculcation de l’idéologie bourgeoise. En fait, il faut adopter un point de vue dialectique sur la manière dont “par l’appareil scolaire, la bourgeoisie impose son idéologie comme idéologie dominante”: dans le combat à l’initiative de la bourgeoisie, il s’agirait pour celle-ci d’empêcher à toute force, par la division des réseaux, par le dédoublement de sa propre idéologie, etc, que l’instinct de classe ne se transforme en idéologie prolétarienne”¹³⁷. C.Baudelot et R.Establet prennent l’exemple de deux classes du technique dont les élèves ont répondu à la question: “Voyez-vous un intérêt à l’étude de l’histoire et de la géographie?”. Les réponses apportées permettent de voir le tri opéré par ces élèves dans les matières, qui montre qu’ils sont moins intéressés par certaines formes du savoir géographique et historique (géographie physique, déroulements chronologiques ou détails historiques “sans importance” appris par coeur) que par l’histoire contemporaine, celle des problèmes politiques et sociaux actuels dont ils auraient conscience de l’utilité qu’elle pourrait leur apporter plus tard, en tant qu’arme”. Les auteurs voient là une preuve du fait que l’idéologie prolétarienne ne se limite pas simplement à des résistances, qu’elle est aussi une forme positive qui ne demande qu’à s’exprimer, mais dont le développement est stoppé par l’idéologie bourgeoise. L’efficacité de l’appareil scolaire dans la lutte idéologique de classes viendrait donc de son opposition à ce que l’idéologie prolétarienne se réalise pleinement, à travers la “fusion de la conception scientifique de l’histoire et de l’expérience concrète de la lutte des classes”¹³⁸.

Or, il nous semble que cette interprétation des actes d’indiscipline” est contestable sur deux aspects: tout d’abord, elle fait comme si l’école n’était qu’un “décalque” des rapports de force de la société qu’elle serait chargée de reproduire. Cela ne signifie pas pour autant que nous adhérons à l’idéologie démocratique selon lequel l’école est égalitaire et donne ses chances à tout le monde et nous adopterons ici plutôt le point de vue d’E.Planel selon lequel “La recherche d’une traduction scolaire limpide de la reproduction sociale est vaine: parce que l’institution est elle-même un champ de luttes, parce que des demandes sociales contradictoires s’y affrontent et, surtout, parce que l’école n’est pas dans un rapport d’instrumentalisation directe par la classe dominante”¹³⁹. L’analyse socio-historique permet de replacer le rôle propre de l’école dans la société et de voir en quoi le système scolaire n’est pas seulement une “agence” de reproduction sociale. Ainsi, l’apparition de la “discipline scolaire” telle que nous la connaissons actuellement est corrélative de l’émergence de la forme scolaire, elle n’est pas le fruit de “l’idéologie bourgeoise” voulant “soumettre” l’idéologie prolétarienne et les enfants de milieux ouvriers. Il est intéressant de voir que les petites écoles de charité de C.Démia et J.B de La Salle dont les motivations premières étaient plus de catéchiser, d’inculquer aux

¹³⁶ *ibid.*, p.186

¹³⁷ *ibid.*, p.187

¹³⁸ C.Baudelot et R.Establet, *L'école capitaliste en France*, Ed Maspéro, 1970, p.191

¹³⁹ E.Planel, *La République inachevée. L'Etat et l'école en France*, Ed. Payot, Paris, 1985, p.24

enfants des habitudes d'ordre, de respect des lois que de les alphabétiser réellement ont permis néanmoins d'apprendre quelques rudiments de lecture et d'écriture à certains enfants (sans doute pas tous et de manière imparfaite) et de contribuer ainsi à la diffusion des pratiques d'écriture.

Par ailleurs, l'interprétation des formes d'"indiscipline" rencontrées chez les enfants d'ouvriers en termes de "résistances prolétariennes" ne nous satisfait pas entièrement, car elles laissent à penser que les élèves agissent consciemment, poussés par cette "conscience de classe" qui les amène à refuser "l'inculcation idéologique bourgeoise". Or nous pensons que les résistances de certains élèves d'origine ouvrière doivent être aussi interprétées en terme de refus moins conscient, voire d'incompréhension de certaines formes de relations sociales scolaires, dont ils sentent confusément qu'elles vont à l'encontre de leur manière de faire et leur manière d'être, en un mot de leur "éthos de classe".

Il nous semble que J.Testanière¹⁴⁰ reproduit le même genre de dichotomie que celle relevée dans *L'école capitaliste en France*, (même si son travail ne se situe pas dans une perspective théorique marxiste), quand il présente les changements dans les formes de chahut des élèves de l'enseignement du second degré comme le passage depuis une forme traditionnelle propre aux enfants des milieux bourgeois jusqu'à une forme anomique, caractéristique des élèves provenant des milieux ouvriers. L'accroissement de la démographie scolaire dès les années 60, et surtout la démocratisation, l'ouverture de l'enseignement secondaire à des catégories sociales moins favorisées auraient entraîné une population scolaire plus hétérogène et moins intégrée, occasionnant la disparition du chahut traditionnel au profit d'un chahut anomique. Ce symptôme d'une mauvaise intégration des enfants d'ouvriers à l'école¹⁴¹ serait le produit d'un état d'anomie provoqué par la "modification de la composition sociale du public <...> dès lors que le système pédagogique n'est pas transformé"¹⁴².

Dans l'acception qu'en donne J.Testanière, le chahut traditionnel témoigne d'un profond respect des valeurs culturelles de l'école et d'une "intériorisation" des normes scolaires, il est organisé par le groupe-classe (tout le monde participe, bons comme mauvais élèves), il se dirige plutôt vers le personnel subalterne (surveillants, éducateurs) et rarement contre les professeurs des matières principales. Il marque "les temps forts de la vie collective" et il exprime, il renforce "l'intégration du groupe scolaire en lui donnant

¹⁴⁰ "Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré", *Revue française de sociologie*, VII-VIII, 1967, pp.17 à 33

¹⁴¹ L'interprétation de C.Baudelot et R.Estabet diffère sensiblement puisqu'il faut voir là selon eux les conséquences de "l'instinct de classe" des fils d'ouvriers qui "résistent aux formes d'inculcation idéologique qui sont en contradiction avec cet instinct". Les réactions des fils d'ouvriers à la discipline vont à l'encontre de la culture secondaire-supérieure et ses "petits jeux désinvoltes ou ascétiques", culture petite-bourgeoise très sensible à "l'esprit de compétition et à la réussite aux examens" (contrairement aux fils d'ouvriers) ce qui prouve qu'elle reste attachée aux éléments essentiels de l'inculcation secondaire-supérieure (*L'école capitaliste en France*, Ed Maspéro, Paris, 1970, pp.185 et 186)

¹⁴² J.Testanière dans "Crise scolaire et révolte lycéenne", *Revue française de sociologie*, XIII, 1972, p.3

conscience de son unité”¹⁴³. Le chahut traditionnel ne serait en fin de compte qu’une “négarion momentanée de l’ordre scolaire” (qui en confirme en fait “l’excellence”), un “désordre” provisoire, alors que le chahut anomique mènerait lui à la “désorganisation”, c’est à dire une forme individuelle d’indiscipline, sans meneur ni plan prévu à l’avance, à travers laquelle quelques élèves se révoltent contre les normes et les buts de l’institution et qui conduirait au chahut irrégulier, imprévisible de tous les professeurs, sans distinction de matière. Le chahut anomique révélerait ainsi un refus du système scolaire, il caractériserait une certaine révolte et une non-intériorisation des normes scolaires de la part des élèves d’origines ouvrières.

Dans la définition retenue par J.Testanière, le chahut est toujours un acte volontaire, conscient: “Faute de pouvoir distinguer le désordre involontaire (et nous devons admettre qu’avec le temps l’élève se conforme de plus en plus à l’ordre pédagogique dont il a intériorisé les valeurs) de l’intention de chahuter, il faut appeler chahut tout cas de désordre qui résulte directement ou indirectement d’un acte positif ou négatif, accompli par l’élève lui-même, et qu’il savait devoir produire ce résultat”¹⁴⁴. Or, on peut objecter à J.Testanière de ne pas laisser assez de place aux comportements “involontaires” qui peuvent se produire chez des élèves dont l’ethos ne les prépare pas à comprendre et à maîtriser les règles du jeu de l’espace scolaire. C’est ce que souligne par exemple B.Lahire: “lorsque les règles du jeu des deux espaces de socialisation (famille et école), d’une part sont trop différentes et, d’autre part, ne peuvent être vécues harmonieusement par les enfants, alors ces derniers restent en décalage par rapport aux exigences et aux contraintes scolaires”¹⁴⁵.

Par ailleurs, J.Testanière nous semble trop décrire la classe comme une “petite société” (pour reprendre l’expression durkheimienne), dont les changements dans la structure sociale entraînent des réactions de la part des élèves, plus ou moins organisées en fonction du degré d’homogénéité de la classe et surtout qui indiquent le plus ou moins fort degré d’intégration des élèves. Dans cette analyse, l’école serait en quelque sorte un microcosme social que J.Testanière décrit dans des termes proches de la conception fonctionnaliste selon laquelle les conflits sociaux ne naissent que là où l’harmonie est rompue, là où certains individus (en l’occurrence les élèves d’origines populaires) ne respectent pas les “valeurs de base” et ne se conforment pas à la discipline “nécessaire” dans une société, c’est à dire ne se soumettent pas aux règles qui garantissent la vie collective et l’ordre établi. L’analyse de J.Testanière décrit d’un côté un chahut “normal”, parce qu’il s’intègre aux règles du système scolaire, il les respecte et un chahut “anormal” qui provient d’une modification du système social et qui correspond à un état anomique, c’est à dire de “dérèglement social” (le concept d’anomie relevant du langage sociologique de Durkheim et d’autres fonctionnalistes, comme Merton). Or, il nous semble trop rapide d’interpréter les problèmes de discipline rencontrés par la présence d’enfants

¹⁴³ J.Testanière, “Chahut traditionnel et chahut anomique dans l’enseignement du second degré”, *Revue française de sociologie*, VIII, n° spécial, 1967, p.21

¹⁴⁴ idem, p.21

¹⁴⁵ B.Lahire, *Tableaux de famille*, Gallimard/Le Seuil, Paris, 1995, p.56

en inadéquation avec les normes du système scolaire comme s'il s'agissait d'une "anomalie", d'une "maladie" survenant dans une micro-société.

Enfin P.Woods analyse dans une perspective de type interactionniste les "incidents perturbateurs" provoqués par les élèves dans les classes comme le produit d'attitudes rationnelles: "Beaucoup de comportements d'élèves semblent dépourvus de but, de sens, d'importance. C'est précisément souvent le cas dans les actes d'agressions. Mais la recherche sur les perspectives propres aux élèves dévoile un comportement rationnel à de tels comportements"¹⁴⁶. Selon P.Woods les enfants issus de foyers ouvriers répudient les valeurs de la classe moyenne représentée à l'école (ambition, indépendance, acceptation de gratifications différées, bonnes manières...) et développeraient leur propre "contre-culture" en réaction au système conventionnel: "La contre-culture scolaire entretient donc des rapports de similarité avec la culture prolétarienne -opposition à l'autorité, rejet du conformisme, simplicité, haut degré de sexisme et de racisme, plaisir à se retrouver entre copains, s'amuser, chaparder; beaucoup d'«enfantillages» et de «couillonades». Les garçons se divertissent fort et, loin d'envier les conformistes, les «oreilles sages» se sentent vraiment supérieurs à eux. Par cette analyse, l'organisation scolaire, bien qu'elle puisse être importante et même décisive pour certains élèves, ne représente qu'un facteur subalterne pour les autres. De plus, la contre-culture n'est pas seulement une réaction à la ligne officielle, qu'on ne pourrait définir que négativement en termes d'éléments rebelles. Elle représente un mode de vie légitime"¹⁴⁷. Cette analyse présente les résistances des élèves d'origines ouvrières comme autant de comportements rationnels, conscients et organisés en "contre-culture" se rattachant à une culture de classe et à ses valeurs contre l'ordre officiel. P.Willis¹⁴⁸ (dont P.Woods s'inspire en partie) a décrit les comportements des élèves issus de familles ouvrières dans l'enseignement secondaire en Angleterre comme des "formes culturelles d'opposition de la classe ouvrière"; cette opposition à l'autorité officielle serait de même nature à l'école et à l'usine, la "culture anti-école" propre à la culture ouvrière conduisant finalement les élèves d'origines ouvrières à "faire le choix volontaire" d'aller à l'usine.

Au total, les travaux de C.Baudelot et R.Estabet, J.Testanière et P.Woods situés dans des champs théoriques bien différents nous semblent se heurter à deux écueils. Premièrement, dans leur manière de présenter les actes "d'indiscipline", ces recherches se réfèrent toutes (à leur façon) à une conception de l'école qui agirait comme une reproduction sociale, ce qui n'empêche pas que nous pensions que l'école est un lieu d'assujettissement de l'enfant selon certaines modalités d'exercice du pouvoir et que ces modalités réussissent inégalement en fonction de la proximité entre les dispositions socialement acquises par l'enfant dans son milieu familial et celles scolairement valorisées. Dans cette perspective et pour reprendre les propos de G.Vincent qui s'appuie sur l'analyse socio-historique de l'école et ses relations avec le politique, nous préférons considérer l'école non pas comme un "reflet de l'organisation politique", mais bien plutôt

¹⁴⁶ P.Woods, *L'ethnographie de l'école*, A.Colin, Paris, 1990, p.60

¹⁴⁷ P.Woods, *L'ethnographie de l'école*, A.Colin, Paris, 1990, p.60

¹⁴⁸ P.Willis, "L'école des ouvriers", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, nov.1978, pp. 51 à 61

comme un “relais”¹⁴⁹. Le deuxième point qui nous paraît contestable dans les travaux de C.Baudelot, R.Estabet, J.Testanière et P.Woods concerne la manière de présenter les enfants d’origines ouvrières comme s’ils étaient animés d’une “conscience de classe”, ou tout au moins d’une conscience de leurs conditions et de leurs positions dans l’espace social, ce qui les conduirait à adopter consciemment (même de manière inorganisée) des formes de contestation contre l’ordre établi à l’école (sous la forme par exemple une “contre-culture”).

Cependant, loin de nous l’idée de nier que les enfants d’origines populaires ont une perception suffisamment juste de la place qu’ils occupent avec leur famille dans les rapports de domination dans la société et de nombreux travaux sur les cultures et le mode de vie populaires apportent la preuve du contraire. Ainsi, R.Hoggart¹⁵⁰ décrit bien à travers les pratiques quotidiennes vécues et observées dans sa famille appartenant aux milieux populaires, les sentiments de son enfance liés à des conditions matérielles très précaires et à une situation dominée à maints égards (notamment par la prise en charge de l’assistance publique ou de la paroisse). Sa description montre combien l’enfant qu’il était avait une conscience aiguë des rapports de domination, de la puissance que donnent les privilèges et de la méfiance vis à vis du “monde des autres”, “disposant de tous les pouvoirs et difficile à affronter sur son propre terrain”¹⁵¹. Les oeuvres littéraires d’Azouz Begag (*Le gône du Châaba*) ou d’Annie Ernaux (*La place, Les armoires vides*) sont autant de témoignages des expériences d’étrangeté et d’extériorité que peut ressentir un enfant de milieux populaires dominés face aux formes culturelles et aux formes de relations sociales dominantes d’une société, qu’il rencontre notamment à l’école¹⁵².

La conscience du “décalage” entre des manières d’être et de se comporter, la compréhension d’un rapport de domination défavorable aux milieux populaires notamment à l’école, peut amener les élèves à une forme de contestation plus ou moins collective et organisée; mais elle peut conduire aussi à une non-soumission involontaire ou bien non maîtrisée face à des formes d’exercices de pouvoir qui ne sont pas toujours directement “lisibles” et “interprétables” en tant que rapports de domination. Par exemple, un élève qui arrive constamment en retard à l’école va à l’encontre d’un principe de temporalité fondamental dans la forme scolaire (et donc dans le respect de l’ordre scolaire). On peut analyser différemment ce “manquement”, par des interprétations qui ne sont pas exclusives entre elles: comme une conduite consciente destinée à perturber le

¹⁴⁹ *L’école primaire française*, p.9

¹⁵⁰ dans *33 Newport Street (autobiographie d’un intellectuel issu des classes populaires anglaises)* et *La culture du pauvre*

¹⁵¹ *La culture du pauvre*, Ed. de Minuit, Paris, 1970, p.117

¹⁵² A.Ernaux explique par exemple: “*La politesse entre parents et enfants m’est demeurée longtemps un mystère. J’ai mis aussi des années à <<comprendre>> l’extrême gentillesse que des personnes bien éduquées manifestent dans leur simple bonjour. J’avais honte, je ne méritais pas tant d’égards, j’allais jusqu’à imaginer une sympathie particulière à mon égard. Puis je me suis aperçue que ces questions posées avec l’air d’un intérêt pressant, ces sourires, n’avaient pas plus de sens que de manger la bouche fermée ou de se moucher discrètement*” (dans *La place*, Gallimard, Paris, 1983, p.72)

déroulement de la classe (pour "se faire remarquer" par les autres élèves, pour se venger d'un enseignant...), comme des difficultés à respecter des impératifs horaires, qui proviendraient de dispositions acquises dans un milieu familial où les habitudes seraient peu tournées vers la régularité et la ponctualité, comme une "souffrance" par rapport au milieu scolaire où l'élève n'arrive pas à aller, car il y rencontre des échecs.

En fait, le problème vient de l'interprétation ultérieure de cette "conscience" repérée chez les enfants ouvriers et s'il nous paraît excessif de gommer une forme de résistance à la culture dominante de la part des classes populaires ¹⁵³, il nous paraît tout aussi exagéré de décrire ces milieux comme figés dans une attitude constante d'opposition et de revendication ¹⁵⁴. Ces formes d'interprétation opposées oscillent entre les deux écueils (le "misérabilisme" et le "populisme") décrits par C. Grignon et J.C. Passeron dans *Le savant et le populaire* pour retracer les difficultés du sociologue (ou de tout locuteur d'une culture dominante) qui ne veut pas tomber dans un ethnocentrisme de classe quand il parle des "cultures populaires": le populisme accorde une importance exagérée à l'autonomie des cultures populaires, par excès de relativisme culturel et par oubli du rapport de domination entre des classes sociales, alors que le misérabilisme accentue trop la théorie de la "légitimité culturelle" niant ainsi la possibilité pour les milieux populaires d'avoir leur mode de vie indépendamment des contingences matérielles et de l'imposition d'une culture dominante.

Dans cette perspective, nous pensons que l'origine des formes de résistance et d'indiscipline chez les enfants d'ouvriers doit être élargie au-delà de l'interprétation unique en termes de "contre-culture" à l'encontre du système conventionnel scolaire ou bien de résistance clairement consciente et préparée contre "l'idéologie bourgeoise" ou contre les "normes et buts de l'école". Mais notre interprétation ne compte pas rejoindre à l'inverse la version "misérabiliste" de l'analyse des modes de vie populaires, et il ne s'agit pas non plus de décrire les enfants de milieux populaires comme complètement "assujettis" et "sans résistance" face à l'école.

2- L'école comme enfermement des pauvres ?

Une autre manière d'analyser les rapports entre l'école et le "politique" est d'interpréter la scolarisation des enfants comme un enfermement des pauvres et une emprise sur les classes dangereuses vagabondant dans les rues. Contrairement à une idée fortement répandue, la volonté d'ouvrir la scolarisation à tous est antérieure aux lois de J. Ferry et à la République ¹⁵⁵ : les petites écoles d'Ancien Régime (comme celles de J. de Batencour

¹⁵³ Les travaux de M. de Certeau montrent l'usage et la réappropriation que font les milieux populaires des cultures diffusées et imposées par les élites, ce qui témoigne d'une "résistance" à l'imposition de certaines formes culturelles dominantes; dans un autre domaine, M. Verret a décrit également (dans *Le travail ouvrier* ou *La culture ouvrière*) les formes de contestation et de militantisme dans la classe ouvrière.

¹⁵⁴ C. Grignon et J.C. Passeron rappellent que la culture populaire se vit aussi comme une culture dominée, et qu'elle est donc sous certains aspects une culture d'"acceptation" et de "dénégation": "*Les cultures populaires ne sont évidemment pas figées dans un garde-à-vous perpétuel devant la légitimité culturelle, ce n'est pas une raison pour les supposer mobilisées nuit et jour dans un garde-à-vous contestataire*" (dans *Le savant et le populaire*, Gallimard/Le Seuil, St Amand, 1989, p.90)

ou bien J.B de La Salle) s'occupaient déjà des enfants du peuple, même si cet enseignement ne les conduisait pas aux stades ultérieurs de la scolarité. Parmi les philosophes des Lumières qui condamneront la vétusté et le mauvais fonctionnement des petites écoles qui "abrutissent", certains critiqueront aussi leur fonction d'émancipation. A suivre l'analyse de B.Grosperin¹⁵⁶, le siècle des Lumières marque une grande méfiance à l'égard de l'instruction du peuple: sous couvert d'une "dépopulation de la campagne" et d'une désertion des métiers manuels exercés par le peuple, certains ont peur en fait d'une déstabilisation de la société par l'accès des plus démunis à un niveau culturel plus élevé et notamment à l'écrit réservé jusque là aux dirigeants¹⁵⁷. L'enseignement destiné au peuple ne va donc pas de soi et certaines élites de la Révolution qui parlent de "droits naturels" souhaitent vivement que chacun reste dans sa condition initiale¹⁵⁸.

Le clergé par contre s'intéressa de près à l'instruction du peuple et l'église développa les petites écoles de charité (qui représentèrent, avec la Contre-Réforme, une "arme contre l'hérésie protestante"¹⁵⁹), projet dans lequel elle se trouva largement débordée, d'une part car l'éducation populaire fut dénoncée aussi par certains membres du clergé qui craignaient le désordre social qu'elle pouvait engendrer et d'autre part parce que la finalité fut dépassée et que cette école devint "au-delà de son rôle strictement religieux, un instrument de moralisation et de normalisation des comportements individuels ou collectifs, et même, lorsque les conditions s'y prêtaient, d'instruction"¹⁶⁰.

Cependant, l'objectif initial des petites écoles de charité (des hôpitaux généraux

¹⁵⁵ L'école républicaine n'est d'ailleurs pas une création "en soi", puisqu'elle est le produit de cette forme scolaire qui apparaît sous l'Ancien Régime.

¹⁵⁶ *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Ed. Ouest-France, Rennes, 1984

¹⁵⁷ R.Chartier, D.Julia, MM. Compère ont souligné que "Globalement, les Lumières se prononcent contre une acculturation des paysans par l'écriture", comme le montrent les écrits d'un certain nombre de personnalités, telles que La Chalotais ("Le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations"), à qui Voltaire donna un écho favorable, ou bien encore Rousseau: "Ceux qui sont destinés à vivre dans la simplicité champêtre n'ont pas besoin pour être heureux du développement de leurs facultés <...> N'instruisez point l'enfant du villageois car il ne lui convient pas d'être instruit"(cité dans *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, p.39)

¹⁵⁸ La tentative avait déjà été menée par Richelieu et Colbert de réduire les collèges de plein exercice (avec un cursus complet jusqu'à la classe de rhétorique) "pour maintenir l'ordre social" selon R.Bernard, en évitant "que les fils de travailleurs manuels abandonnent la condition de leur père et viennent démesurément grossir le nombre des <<lettrés>>" et pour prévenir "toute possibilité de promotion sociale par l'école" (dans "Les petites écoles rurales d'Ancien Régime. Lectures et hypothèses", *Education, fête et culture*, GRPS, CNRS ERA 631, 1981, p.13)

¹⁵⁹ R.Bernard, "Les petites écoles rurales d'Ancien Régime", p.28. R.Chartier, D.Julia et MM Compère ont montré combien l'école a été un vecteur fondamental qui a permis aux deux réformes catholique et protestante de se diffuser: "Implanter des écoles c'est, pour l'autorité religieuse, acquérir la certitude de pouvoir conduire le troupeau qui lui est confié au salut" (*L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, p.11)

¹⁶⁰ R.Bernard, "Les petites écoles rurales d'Ancien Régime", *Education, fête et culture*, GRPS, CNRS ERA 631, 1981, p.29

comme de celles fondées par J.B de La Salle ou bien C.Démia) est bien au moment de leur fondation de tenter la “disciplinarisation des enfants vagabonds, supposés comme tels, ou susceptibles de le devenir”¹⁶¹. Il ne faut pas oublier que dans les villes, ces écoles se sont multipliées au XVIème “sous la pression des municipalités soucieuses de civiliser une jeunesse turbulente”¹⁶². Les élites urbaines s’inquiètent en effet des “enfants abandonnés”, “fugueurs, en rupture de famille ou d’atelier”, qui “constituent dans la France moderne la piétaille de la mendicité et du vagabondage”¹⁶³ et il s’ensuit une politique d’enfermement des enfants dans des hôpitaux généraux qui “ont pour mission de réduire la sauvagerie juvénile” et qui puisent en fin de compte à la même aspiration que l’enseignement charitable: “Une sensibilité nouvelle s’affirme, qui désigne les enfants des rues comme les porteurs par excellence des germes de la fainéantise, du libertinage et de l’impiété. Enfermer pour éduquer, et donc policer et sauver, tel sera le programme des élites converties à une pédagogie et à une catéchèse de la clôture”¹⁶⁴.

Et pourtant, il faut interpréter de manière plus large ce vaste mouvement d’enfermement qui concerne les enfants pauvres plus à cause de leur condition d’enfant que parce qu’ils appartiennent au peuple et qu’ils sont économiquement faibles. La scolarisation qui débute à l’époque classique ne doit pas être pensée simplement comme “secours aux miséreux” car elle ne vise “pas seulement le peuple, ou les pauvres, mais tous ceux qu’on appellera désormais en un sens nouveau des enfants, et elle n’est pas oeuvre de charité mais entreprise de moralisation”¹⁶⁵. Les écoles qui sont créées à la fin du XVIIème siècle sont destinées à tous les enfants, y compris ceux du “peuple”¹⁶⁶: “Que tous les enfants -<<même les pauvres>>- soient mis dans des écoles, apparaît comme une vaste entreprise que l’on pourrait appeler d’ordre public, à condition de ne pas la réduire à la simple police. Il s’agit d’obtenir la soumission, l’obéissance ou une nouvelle forme d’assujettissement, et, lorsque l’écoulier apprend à lire, il le fait dans des <<Civilités>> non dans des textes sacrés (ou dans les actes manuscrits que peut détenir sa famille)”¹⁶⁷.

Au XVIIème et au XVIIIème siècle apparaît ainsi progressivement l’idée qu’il est

¹⁶¹ idem, p.16

¹⁶² R.Chartier, MM. Compère et D.Julia, *L’éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, p.48

¹⁶³ idem, p.57

¹⁶⁴ ibid, p.58

¹⁶⁵ G.Vincent dans *L’école primaire française*, p.50

¹⁶⁶ G.Vincent rappelle dans *L’école primaire française* (p.19) que Comenius préconise dès le XVIIème siècle l’éducation de tous les enfants (y compris les pauvres et les filles) “en tout” afin de les faire devenir hommes dans une école où la morale côtoie la religion et où la discipline scolaire est liée à la moralité.

¹⁶⁷ B.Lahire, D.Thin et G.Vincent, dans “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”, *L’éducation prisonnière de la forme scolaire*, PUL, Lyon, 1994, pp.16 et 17

nécessaire de mettre tous les enfants à l'école, ce qui va être réalisé par divers procédés: l'admission gratuite dans les petites écoles des pauvres qui ne peuvent pas payer l'écolage, la création des écoles de charité, les incitations envers les parents pour qu'ils envoient leurs enfants à l'école afin qu'ils y soient "instruits et formés aux bonnes moeurs"¹⁶⁸. La préoccupation de cette nouvelle entreprise éducative n'est pas seulement d'apprendre à l'enfant les rudiments de la lecture, de l'écriture et du catéchisme: elle est "aussi et surtout de discipliner"; "désormais, le bon chrétien, c'est celui dont les moeurs sont réglées" et rien ne peut mieux servir cet objectif que l'éducation qui apparaît comme "un moyen de former, le meilleur moyen, sinon le seul"¹⁶⁹.

L'enfermement des enfants concerne d'ailleurs aussi les bourgeois et l'augmentation du nombre de pensionnats après 1762 révèle la diffusion d'un modèle réservé auparavant à des élites, modèle qui répond à une forte demande sociale d'éducation mondaine dans des couches plus larges que le milieu des notables: "on attend de la séparation qui enlève l'enfant à sa famille l'apprentissage d'une sociabilité qui intègre aussi bien les bonnes moeurs et les bonnes manières qu'une instruction"¹⁷⁰. Avant cet engouement pour les pensionnats, certains bourgeois envoyaient leurs fils en apprentissage chez un artisan ou un commerçant, auprès duquel l'enfant était formé, mais aussi nourri et logé; le fils ou la fille pouvaient aussi être envoyés chez des amis pour un temps, ce qui avait l'avantage de les dépayser et de gagner leur docilité. "La vogue des pensionnats <...> correspond aussi à un souhait des familles qui y voient au moins deux avantages essentiels: l'assurance d'une stricte formation morale et intellectuelle par la surveillance continue qu'elles seules ne pourraient exercer, et un brevet des usages du monde"¹⁷¹. La mise à l'écart dans un lieu tel que le pensionnat permet ainsi de garantir de manière continue les bonnes moeurs de l'enfant et de le prévenir contre la corruption.

Il convient ainsi de resituer l'entreprise de scolarisation de l'enfant dans un mouvement plus large, relativement à une sensibilité différente de la société à l'égard de l'enfance, où ses particularités par rapport à l'adulte sont plus accentuées et appellent une réclusion spécifique: à la fin du XVIIème siècle, l'enfant se trouve séparé de l'adulte, notamment dans le cadre des collèges, des écoles et P.Ariès décrit ce "long processus d'enfermement des enfants" (comme des fous, des pauvres et des prostituées) "qui ne cessera plus de s'étendre jusqu'à nos jours et qu'on appelle la scolarisation". On se méfie de cette "enfance" qu'on assimile à une période encore trop proche de la nature, sorte d'espèce sauvage inférieure et ignorante qui doit être instruite, disciplinée et moralisée afin de correspondre aux normes sociales. L'homme étant par nature imparfait, il convient d'éduquer le jeune enfant pour qu'il devienne ce qu'il n'est pas naturellement, c'est à dire un être humain "civilisé". Dans cette perspective, le pauvre (qui doit sortir d'un état moral) et l'enfant (qui doit sortir de son infériorité et s'éduquer en adulte) ont ceci en commun

¹⁶⁸ G.Vincent, *L'école primaire française*, p.17

¹⁶⁹ idem, p.17

¹⁷⁰ R.Chartier, MM. Compère et D.Julia, *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, p.215

¹⁷¹ idem, p.215

qu'ils représentent l'aspect négatif de l'éducation, une "dévalorisation" et une "infantilisation" de l'enfance qui est "corrélative de l'éducation scolaire et qui est une modalité d'instauration et d'exercice du pouvoir, c'est à dire un moyen de contraindre à agir, penser et sentir d'une certaine façon"¹⁷².

Dans ce contexte, le traitement spécifique auquel est soumis l'enfant et sa mise à l'écart dans un lieu approprié, visent essentiellement à le soustraire d'un entourage mauvais afin de "le préserver" et de "le soumettre à une éducation lente et progressive"¹⁷³. C.Démia envisageait d'augmenter la présence des écoliers dans ses écoles de pauvres, afin de les écarter le plus possible de leur milieu d'origine, jugé néfaste: "Comme il serait d'un grand fruit de retirer les enfants d'après de leurs parents, desquels bien souvent ils n'ont pas tout le bon exemple nécessaire, il serait à souhaiter qu'on pût les garder toute la journée à l'école"¹⁷⁴. Il est intéressant de voir combien ce thème restera dominant dans l'histoire de la forme scolaire, réapparaissant régulièrement comme par exemple au début du XXème siècle avec des pédagogues tels que M.Montessori¹⁷⁵ qui avait pour projet initial de "réunir les locataires d'une maison populaire, pour les empêcher d'errer dans l'escalier, de dégrader les murs et de semer le désordre"¹⁷⁶ et de faire "progresser" les familles populaires¹⁷⁷, en utilisant la scolarisation de leurs enfants.

L'accueil des enfants pauvres dans une école, tel que le décrit Maria Montessori va de pair avec une conception très négative des milieux populaires¹⁷⁸. Dans cette

¹⁷² G.Vincent, *L'école primaire française*, p.52

¹⁷³ G.Vincent, *L'école primaire française*, p.51

¹⁷⁴ C.Démia, *Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon*, cité par G.Vincent dans *L'école primaire française*, note 182

¹⁷⁵ Les premières applications pédagogique de Maria Montessori ont eu lieu dans une "école pour petits normaux de 3 à 6 ans" inaugurée le 6 janvier 1906 et regroupant une cinquantaine d'enfants "très pauvres et très timides" presque tous "enfants d'illettrés" (*L'enfant*, Ed Gonthier, Paris, 1968, p.92)

¹⁷⁶ *L'enfant*, Ed Gonthier, Paris, 1968, p.92

¹⁷⁷ L'auteur rapporte des propos dont on peut penser raisonnablement qu'ils ont été remaniés pour les besoins de l'effet littéraire: "Les mères des élèves me faisaient des confidences sur leur intimité familiale. <<Les enfants de trois et quatre ans, me racontèrent-elles, nous disent des choses...qui nous vexeraient, si elles venaient d'autres que d'eux! Ils nous disent, par exemple: -Vous avez les mains sales. Il faut vous les laver. Il faut aussi enlever les taches de vos vêtements. Ils nous donnent des avertissements comme on a dans les rêves>>Et il arriva que ces gens du peuple devinrent plus ordonnés et plus soignés: ils firent disparaître des appuis des fenêtres les vieilles marmites cassées. Peu à peu, les vitres devinrent brillantes, et des géraniums ornèrent les fenêtres de la cour" (*L'enfant*, Ed Gonthier, Paris, 1968, p.106)

¹⁷⁸ "Les teintes douces et leur combinaison harmonieuse dans les dessins nous montrent que l'affirmation courante selon laquelle les enfants aiment les couleurs vives et criardes vient de ce qu'on a affaire à des enfants sans éducation placés dans un milieu hostile qui ne leur convenait pas et dont ils ont fait la rude expérience" (*Le manuel Montessori*, textes réunis par R.Corem, Ed. Denoël/Gonthier, Paris, 1975, p.139)

perspective, rien n'est plus logique que de penser comme nécessaire la protection de l'enfant par rapport à sa famille qui ne lui procure pas le "milieu nécessaire" à son épanouissement: "L'insécurité est liée à l'absence d'autodiscipline si fréquente chez les gens défavorisés et incultes <...> Il faut, dès le niveau de la maternelle assurer des structures qui permettent à l'enfant d'échapper à un milieu familial sordide et le placer dans des situations qui l'aideront à se protéger des angoisses et des frustrations endémiques dans les quartiers pauvres -mais il faut aussi, bien entendu, entreprendre une action, pour éliminer ces secteurs insalubres <...> Et naturellement, le but ultime de nos réformes pour l'éducation des enfants défavorisés doit aller de pair avec une transformation profonde du milieu où ils vivent"¹⁷⁹.

Mais Maria Montessori va encore plus loin, décrivant un monde où l'enfant, riche comme pauvre, se retrouve seul, incompris et dénigré aux yeux de l'adulte. L'enfermement par l'école à partir du XVIIème a concerné l'enfant de manière générale, en rapport avec la constitution de l'enfance comme catégorie à part; la pédagogie de M.Montessori repose sur la même conception globale de l'enfance, avec cette fois un renversement de problématique, puisque l'enfant n'est plus un être inférieur et sauvage, mais qu'il devient objet de pitié suite aux mauvais traitements que lui font subir les adultes en général. L'enfant riche souffrirait d'ailleurs plus que le pauvre, dont la mère suit la méthode "naturelle" (on retrouve le thème associant "pauvreté" et "nature"), c'est à dire qu'elle garde son enfant près d'elle et ainsi, le nouveau-né voit, participe au milieu environnant qu'il peut ainsi imiter plus facilement. De la même manière, les enfants riches laisseraient la maîtresse plus désorientée que les enfants pauvres, car ils ne se jettent pas sur les objets qu'elle propose. M.Montessori reproche aussi à l'adulte de quelque classe sociale qu'il soit, d'empêcher souvent plutôt que d'aider l'enfant dans son apprentissage de la marche¹⁸⁰.

Plus récemment, D.Thin¹⁸¹ a montré combien la perception des familles populaires par les enseignants et les travailleurs sociaux est traversée par la notion de handicap socio-culturel, notion qui tend à désigner le milieu familial comme "pathogène" en lui-même et qui explique les difficultés scolaires des enfants par leurs familles et leurs "carences" plutôt qu'en termes de relation sociale défavorable aux familles populaires. Celles-ci font l'objet d'une attention particulière de la part d'"intervenants sociaux": l'augmentation de l'occupation des enfants dans les quartiers populaires vise encore à les soustraire au maximum à l'influence d'un environnement dangereux et néfaste (surtout les familles), à occuper leurs "temps libres" (durant lesquels ils contractent de mauvaises habitudes) et à les "exercer" par une série d'habitudes. Mais à la différence du temps de C.Démia, ce temps n'est plus forcément scolaire, il est pris en charge aussi par des

¹⁷⁹ *Le manuel Montessori*, textes réunis par R.Corem, Ed.Denoël/Gonthier, Paris, 1975, pp.157 et 158

¹⁸⁰ "Aucune classe sociale n'a aidé ses enfants dans leur développement: les uns restent abandonnés dans l'ambiance inadaptée et pleine de périls de l'adulte; les autres ont été réprimés pour être soustraits à cette ambiance dangereuse; ils ont été relégués auprès d'organes protecteurs" (*L'enfant*, Ed Gonthier, Paris, 1968, p.62)

¹⁸¹ *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires: une confrontation inégale*, thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de G.Vincent, Université Lyon II, juin 1994

travailleurs sociaux¹⁸² : “Les actions organisées visent non seulement à surveiller les enfants mais aussi à leur faire acquérir des <<habitudes de vie régulière>>, d’assiduité, de ponctualité <...> Enfin, parallèlement au travail avec les enfants, il est fréquemment envisagé d’agir en direction des parents <<pour les éduquer>> ce qui conduit à leur proposer des stages ou des réunions de formation sur des thèmes comme l’alimentation, l’hygiène, le travail scolaire...”¹⁸³ .

3- Moralisation et emprise médico-psychologique sur l'écolier

Les discours pédagogiques concernant l’éducation de l’enfant reflètent le rapport de celui-ci avec l’adulte, rapport qui “traduit la façon dont l’enfance est conçue dans notre société”¹⁸⁴ : selon M.Merleau-Ponty, on passe d’une conception où l’enfant est un “rudiment d’adulte” à une conception où l’enfant paraît essentiel (il est l’objet d’une attention très soutenue de la part de sa famille dont il est “le centre”; il se croit à plaindre; il est constamment obligé de prendre des décisions sous couvert de sa liberté). E.Planel décrit lui aussi ce “basculé pédagogique” qui reflète les changements du rapport à l’enfance dans notre société et qu’on peut situer approximativement au début du XXème siècle: la nature enfantine passe de l’état négatif d’espèce sauvage, inférieure qui doit être éduquée en corrigeant ses défauts à l’état positif d’un matériau rempli de potentialités à épanouir et à développer par la scolarisation: “A la volonté explicite de socialisation, d’une intégration contrainte au monde adulte, succède la métaphysique d’une enfance à majuscule, promue et idéalisée, apprêtée et modelée par les regards adultes”¹⁸⁵ . Dans les deux cas de figure, l’enfant est “situé dans un monde à part, à l’écart de la vie sociale” et son inachèvement est de toute façon proclamé, que ce soit négativement (la nature de l’enfant est corrompue) comme positivement (la nature de l’enfant est fondamentale et essentielle: il faut la développer).

En tout cas, la forme scolaire ne disparaît pas avec cette transformation du rapport à l’enfant et la révolution pédagogique de 1880 marque une nouvelle façon d’assujettir l’enfant à l’école (sans parler déjà d’“épanouissement” de l’élève) et non pas la disparition des formes d’exercice du pouvoir sur l’élève: de nouveaux procédés vont être appliqués, sur lesquels travaillent des hommes comme de Gérando, qui réfléchissent aussi à la

¹⁸² Ce qui ne signifie pas pour autant que l’analyse en terme de “forme scolaire” ait perdu de sa pertinence: le travail de D.Thin montre bien au contraire que le mode scolaire de socialisation est dominant “*parce que la forme scolaire est largement diffusée dans les diverses instances socialisatrices mais aussi (et c’est lié) parce que le rapport à l’enfance qu’il implique, le type de socialisation qu’il suppose, sont seuls considérés comme légitimes*”(B.Lahire, D.Thin, G.Vincent “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”, *L’éducation prisonnière de la forme scolaire?*, PUL, Lyon, 1980,p.43)

¹⁸³ B.Lahire, G.Vincent, D.Thin, “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”, p.43

¹⁸⁴ Merleau-Ponty à la Sorbonne. *Résumé de cours 1949-1952*, Ed.Cynara, Paris, 1988, p.466; M.J Chombart de Lauwe a écrit que “*Les représentations de l’enfant pourraient constituer un excellent test projectif du système de valeurs et des aspirations d’une société. Elles caractérisent autant ceux qui les expriment et surtout ceux qui les créent que ceux qui sont désignés*” (dans *Un monde autre: l’enfance. De ses représentations à son mythe*, Payot, Paris, 1971, p.7)

¹⁸⁵ *La république inachevée. L’Etat et l’école en France*, Payot, Paris, 1985, p.75

science "chargée d'étudier les nouvelles emprises sur l'enfant"¹⁸⁶, inaugurant ainsi les débuts de la psycho-pédagogie. L'emprise de l'école sur l'enfant n'a pas disparu, elle a changé de forme, puisant dans la compréhension des facultés enfantines (telles que l'attention, l'imagination, la conscience, l'imitation...) les fondements d'une éducation qui aura plus tard pour objectif d'atteindre l'élève "en douceur" et "de l'intérieur" en vue de "l'épanouir" plus que de le "réprimer".

Dans ce contexte, les sciences pédagogiques et psychologiques vont se développer et le discours médical va investir l'école fournissant des explications aux échecs scolaires. Sous couvert de s'intéresser à l'enfant de près, à son mieux-être et ses intérêts, le pouvoir devient celui de la science qui mesure la normalité et donc détecte aussi l'"anormalité"¹⁸⁷. L'invention de l'enfance anormale est corrélative de l'obligation de la scolarité (loi du 28 mars 1882), puisqu'à partir du moment où elle est obligatoire, l'école doit se préoccuper de tous ceux qui auparavant étaient expulsés (vagabonds, arriérés, indisciplinés...) et les "anormaux" vont se recruter souvent parmi les plus pauvres: "Ce sont ceux-là que l'on aura de cesse de faire sortir de l'école primaire sous l'étiquette d'anormaux, après n'avoir eu de cesse qu'ils y entrent"¹⁸⁸. Selon E. Plenel, "l'irruption du discours médico-pédagogique sur l'inadaptation et les handicaps" vient voiler "l'échec d'une institution dont les illusions ne peuvent plus tenir": la relative cohérence du discours égalitaire de l'école républicaine ne peut plus tenir face à la démocratisation et à la massification de l'enseignement dont résulte la généralisation des échecs scolaires, qui provoque un traitement scientifique et individualisé de l'enfant¹⁸⁹. Les explications de l'échec scolaire chez les instituteurs actuels de l'école primaire s'appuient encore sur un fond de discours médical, moral et naturel comme nous avons pu le relever dans les entretiens menés auprès des enseignants et ainsi que le souligne le travail de J.P Bourgeois: l'explication première des échecs scolaires est recherchée dans l'absence de "don" pour un maître sur trois interrogés et en termes d'innéité, de morale et de psycho-pathologie pour près d'un maître sur deux¹⁹⁰.

¹⁸⁶ G.Vincent, *L'école primaire française*, p.91

¹⁸⁷ P.Pinell et M.Zafiroopoulos ont souligné le rôle essentiel de l'école du XXème siècle dans la désignation de "l'anormalité" chez l'individu: l'école est devenue de nos jours "l'espace d'activités sociales qui prédispose le plus un individu à être repéré comme inadapté". Les auteurs ont montré également que l'objectif explicite de l'éducation spécialisée (mise en place par la loi de 1909) est "d'assurer la socialisation de ceux qu'on lui confie de les adapter aux besoins de la société", c'est à dire de contribuer à maintenir l'ordre établi (dans "La médicalisation de l'échec scolaire", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, nov. 1978, pp.23 à 49)

¹⁸⁸ F.Muel, "L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, janvier 1975, pp.63

¹⁸⁹ "L'individualisation est ainsi à la fois théorisée et produite. Théorisée par l'isolement de l'enfant en lequel l'on ne prétend voir qu'un être unique, qui toutefois véhiculerait les qualités intrinsèques et générales de la <<nature>> enfantine: le vécu social qui conditionne ses attitudes scolaires est relativisé, relégué à l'arrière-plan. Produite par l'accentuation des méthodes de contrôle et d'étude du comportement, fabriquant en chaque élève un être psychique et biologique unique, pathologisant les déviations et les échecs scolaires: la sélection devient par conséquent une somme de parcours individuels, légitimée par l'évaluation des profils personnels"(La République inachevée. L'Etat et l'école en France, Payot, Paris, 1985, p.78)

Le discours médical prend aussi la forme d'une attention accrue à l'hygiène enseignée dès le XIX^{ème} siècle (avec l'anti-alcoolisme) dans un contexte d'inculcation morale et de normalisation de la famille qui inclut par exemple une éducation à l'épargne, l'économie étant présentée comme une "gymnastique morale" qui doit faire partie de toute "éducation qui n'a pas seulement pour but de former l'intelligence mais aussi nos énergies morales, nos énergies contre le mal et pour le bien"¹⁹¹. L'éducation à l'épargne caractérise bien une forme plus "douce" de discipline, marquée par l'intériorisation des contraintes extérieures dans l'apprentissage d'une conduite prévoyante à l'égard de l'avenir et contre ses "instincts dépensiers". F.Muel apporte le commentaire suivant: "Les écoliers ainsi encouragés seront plus <<posés>>, <<plus exacts>>, <<plus disciplinés>>, ils sauront <<se régler>> et <<se dominer>>". Enfin la moralisation de l'enfant passe aussi par l'intermédiaire du travail scolaire qui est étroitement liée à l'ordre car il "protège contre la mollesse", a un effet régulateur, "préserve de l'ennui et du désordre" et "enseigne à se maîtriser"¹⁹². Le souci pédagogique de la soumission de l'élève par les exercices et les contenus des savoirs scolaires rappelle ici le lien indissociable des deux sens du terme "discipline" que nous avons souligné précédemment.

Au total, l'"émergence" de la "discipline scolaire" ne nous semble pas interprétable uniquement en termes de "soumission des classes populaires" ou de lutte des classes: l'assujettissement des enfants à travers des formes d'exercices du pouvoir liées à l'apparition de la forme scolaire touche tous les publics scolarisés, c'est à dire l'enfant quel que soit son origine sociale. D'autre part, le souci progressif de scolariser tous les enfants (même les plus pauvres) doit moins chercher une explication du côté de la protection de la société contre des individus potentiellement dangereux pour les villes que d'une manière plus globale dans le sens où il s'agit d'obtenir maintenant une manière spécifique d'obéir, qui relève à la fois d'un rapport particulier à l'enfance et d'un nouveau mode de domination émergeant à travers des transformations dans le politique et le religieux. Nous n'interpréterons donc pas l'école comme un instrument de domination spécifiquement orienté vers l'assujettissement des classes populaires, même si nous considérons par ailleurs que la scolarisation n'est pas égale pour tous les enfants quel que soit leur milieu d'origine et que les enfants de milieux populaires sont plus inégaux face aux formes de pouvoir exercées à l'école.

Ainsi, il nous semble nécessaire d'élargir la compréhension de ces formes de pouvoir et de leurs modalités d'exercice au sein de l'école primaire actuelle, en les reliant à d'autres transformations plus générales intervenues au sein des sociétés occidentales, qui n'ont pas concerné que la relation pédagogique: nous commencerons par les

¹⁹⁰ "Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire", *Revue française de pédagogie*, n°62, janv-fév-mars 1983, p.32
Inversement, les conditions de vie des enfants (matérielles et culturelles) et l'institution scolaire elle-même ne sont mentionnées que par un instituteur sur cinq.

¹⁹¹ A. de Malarce, *Histoire et manuel de l'institution des caisses d'épargne scolaires*, 1897, cité par F.Muel dans "L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, janvier 1975, p.68

¹⁹² G.Vincent, *L'école primaire française*, p.102. L'auteur rappelle ainsi que les effets du travail scolaire sont plus à considérer en tant qu'ils soumettent les enfants plutôt qu'en tant qu'ils forment une "force de travail" destinée au futur "ouvrier productif".

analyses de M.Weber relatives au phénomène politique le conduisant à distinguer différentes formes de domination (et notamment celle basée sur l'autorité légale-rationnelle, liée au processus de rationalisation apparaissant aux XVIème et XVIIème siècles), avant de nous attacher à l'interprétation foucauldienne des schémas de docilité et des techniques disciplinaires (apparaissant au cours du XVIIIème siècle), pour finir par l'approche socio-historique de N.Elias concernant l'émergence des comportements autocontraints caractéristique du XVIIIème-XIXème siècle.

III- Processus de rationalisation et domination légale-rationnelle ¹⁹³

L'école républicaine en unifiant les méthodes et les manières de procéder des maîtres et en rationalisant l'obligation scolaire, va "rendre la clôture parfaite" pour reprendre une expression d'E.Plénel. Mais il y a plus que cela selon cet auteur, qui voit dans l'uniformisation et la généralisation de l'institution scolaire la traduction d'un devoir d'Etat et l'inculcation de l'ordre établi et des valeurs étatiques. L'école obligatoire des Républicains n'est pas à interpréter comme une victoire du monde ouvrier pour gagner en autonomie et en démocratie. Elle marque plutôt l'imbrication de l'école au pouvoir d'Etat" qui "façonne directement les pratiques scolaires": "le discours pédagogique de l'école obligatoire est à proprement parler une politique, la traduction scolaire d'une méthode de gouvernement" ¹⁹⁴. E.Durkheim est le porte-parole parfait de cette école républicaine qui doit selon lui se préoccuper de "former un bon citoyen" en le disciplinant dans la "vie commune" de la classe, de manière à ce qu'il sache se gouverner dans la société ¹⁹⁵.

Cependant, le processus de rationalisation qui caractérise les relations sociales à l'école doit se comprendre au-delà de la IIIème République et des liaisons particulières qui s'instaurent à cette époque entre le pouvoir d'Etat et l'école. La fin du XIXème siècle voit triompher une nouvelle relation pédagogique qui marque l'aboutissement du passage de l'écolier "dressé" en écolier "raisonnable" et qui suppose un autre rapport aux règles impersonnelles: la règle ne doit plus s'imposer de l'extérieur à tous, elle doit être en chacun la manifestation d'une "Raison universelle". Or selon M. Weber, ce changement est à rapporter à des transformations de nature politique et cette nouvelle relation pédagogique peut se rapprocher du type légal de domination basé sur l'autorité légale-rationnelle qui, "spécifiquement moderne lorsqu'elle atteint son plein développement", "fait partie du processus général de rationalisation qui caractérise les sociétés occidentales depuis le XVIème et le XVIIème siècle" ¹⁹⁶.

¹⁹³ Dans cette partie, nous ferons souvent référence aux ouvrages de M.Weber: *Le savant et le politique*, Ed. Plon, Paris, 1959, 185p *Economie et société/1. Les catégories de la sociologie*, Ed. Plon, coll. Pocket, 1995, 411p.

¹⁹⁴ E.Plénel dans *L'Etat et l'école en France. La République inachevée*, Ed Payot, Paris, 1985, p.55

¹⁹⁵ Voir infra dans cette première partie, chapitre 1,I: La question durkheimienne de la "moralité"

¹⁹⁶ G.Vincent, *L'école primaire française*, p.85

1- Le processus de rationalisation dans les sociétés occidentales

Selon Max Weber, la rationalisation est un phénomène propre essentiellement à la civilisation occidentale: elle est le résultat du développement de la science et de la spécialisation scientifique. Ce sont les recherches pratiques des hommes ainsi que le développement des techniques scientifiques qui ont permis d'organiser la vie différemment et qui ont conduit à transformer les conditions matérielles d'existence. Dans les autres civilisations, on trouve aussi des recherches pratiques, des réflexions et une certaine sagesse philosophique, mais c'est seulement en Occident qu'on trouve cette démonstration rationnelle basée sur les mathématiques ou des expérimentations effectuées dans les laboratoires avec des instruments de mesure précis: d'ailleurs l'approche rationnelle de la physique, la chimie, l'astronomie s'est effectuée en Occident. Mais ce trait distinctif fondamental de l'Occident, la rationalisation, a pour caractéristique qu'il n'est pas limité à un domaine (comme ici la science), il s'applique en fait à tous les secteurs d'activités de l'être humain. Ce processus de rationalisation a donné naissance à l'organisation très spécifique d'un état (avec ses institutions spécialisées, sa constitution écrite) et d'une bureaucratie (avec des juristes, des spécialistes et des techniciens). La conduite rationnelle dans les affaires, l'économie rationnelle sont également propres à l'Occident, avec notamment le capitalisme. Cette rationalisation se serait étendue également aux domaines artistiques (la musique, l'architecture...), l'époque de la Renaissance étant un moment fort de la rationalisation de l'art. Enfin, la religion elle-même serait marquée par cette rationalisation.

Selon Weber, cette rationalisation (ou aussi "intellectualisation") nous a conduit à une maîtrise plus grande du monde extérieur et des conditions de vie sans que cela amène forcément les occidentaux à être plus heureux ¹⁹⁷. Cette rationalisation ne signifie pas non plus une augmentation de nos connaissances générales sur les conditions dans lesquelles nous vivons: "Elles signifient bien plutôt que nous savons ou que nous croyons qu'à chaque instant nous pourrions, pourvu seulement que nous le voulions, nous prouver qu'il n'existe en principe aucune puissance mystérieuse et imprévisible qui interfère dans le cours de la vie; bref que nous pouvons maîtriser toute chose par la prévision" ¹⁹⁸. Ainsi donc, alors que la rationalisation produit un désenchantement du monde, elle manifeste et elle engendre aussi chez l'homme une confiance dans ses possibilités à maîtriser les phénomènes qui nous entourent.

2- La relation pédagogique éclairée à partir de la domination légale-rationnelle

L'analyse de Max Weber permet de mieux comprendre le passage entre les deux formes

¹⁹⁷ Max Weber décrit au contraire une profonde insatisfaction de la part de l'homme vivant dans la civilisation occidentale, qui subit de la lassitude, une insatisfaction, un "désenchantement" face à ce progrès qui n'en finit plus: "*il y a toujours possibilité d'un nouveau progrès pour celui qui vit dans le progrès; aucun de ceux qui meurent ne parvient jamais au sommet puisque celui-ci est situé dans l'infini*" (*Le savant et le politique*, pp.70 et 71)

¹⁹⁸ Max Weber, *Le savant et le politique*, p.70

d'exercice du pouvoir qui marque l'"émergence" de la forme scolaire, caractérisée par le rapport aux règles impersonnelles et selon B. Lahire, G.Vincent et D.Thin : "A l'école, on n'obéit plus à une personne mais à des règles supra-personnelles qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres. D'ailleurs, l'instituteur comme détenteur d'une compétence spécifique, garantie par le <<titre>>, le <<diplôme>> (reconnaissance formelle d'une compétence mesurable parce qu'objectivée) est un agent inter-changeable, qui entre dans des rapports institutionnels objectivés"¹⁹⁹. La nouvelle forme d'exercice du pouvoir qui s'instaure à l'école repose donc bien sur une domination légale dans le sens où l'a définie M.Weber.

Lorsque M. Weber parle de "domination", il désigne une forme de relation sociale, c'est à dire le "comportement de plusieurs individus en tant que, par son contenu significatif, celui des uns se règle sur celui des autres et s'oriente en conséquence"²⁰⁰. Cette relation est fortement asymétrique avec d'un côté un commandement (et ceux qui sont qualifiés pour en assurer l'exécution) et de l'autre un groupe d'individus (ou un individu isolé) qui sont censés obéir au commandement. M. Weber distingue donc la domination de la contrainte physique et matérielle à l'état pur, car il n'y a jamais de domination durable sans "revendication de légitimité" et le pouvoir légitime ne se réduit pas à la force physique même si son emploi ou son évocation constituent une des conditions de son exercice: le pouvoir légitime s'illustre essentiellement par sa capacité à faire accepter ses décisions comme bien fondées et "toutes les dominations cherchent à éveiller et à entretenir la croyance en leur 'légitimité'" ; selon Weber, il faut "distinguer les formes de domination suivant la revendication de légitimité qui leur est propre"²⁰¹.

Quand on s'interroge sur les fondements qui "légitiment" l'obéissance, on rencontre toujours selon M.Weber l'une des formes "pures"²⁰² suivantes: le "pouvoir traditionnel" (qui s'appuie sur l'autorité des coutumes et de l'habitude enracinée en l'homme), le "pouvoir charismatique" (qui s'appuie sur l'autorité fondée sur la grâce personnelle et extraordinaire d'un individu: prophète, chef de guerre élu, souverain plébiscité, grand démagogue, chef d'un parti politique) et le pouvoir "rationnel-légal" que M.Weber définit comme: "l'autorité qui s'impose en vertu de la <<légalité>>, en vertu de la croyance en la

¹⁹⁹ "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, PUL, Lyon, 1994, p.32

²⁰⁰ M.Weber, *Economie et société/1. Les catégories de la sociologie*, p.58

²⁰¹ M.Weber, *Economie et société/1. Les catégories de la sociologie*, p.286

²⁰² Il va de soi que ces formes "pures" ne se rencontrent que très rarement dans la réalité: ces situations "idéalisées" permettent de faciliter la compréhension de ce que vers quoi tend chaque type de domination. M.Weber écrit à ce propos: "*Le fait qu'aucun des trois types idéaux <...> ne se présente historiquement à l'état <<pur>> ne peut empêcher la fixation conceptuelle la plus pure possible <...> Et la typologie sociologique offre au travail historique empirique simplement l'avantage -qu'il ne faut tout de même pas sous estimer- de pouvoir donner, dans un cas particulier, des indications sous une forme de domination <<charismatique>>, <<charismatique héréditaire>>, <<charismatique de la fonction>>, <<patriarcale>>, <<bureaucratique>>, <<d'un ordre>>, etc. ou sur ce qui se rapproche de ces types, et cet autre avantage de travailler en même temps au moyen d'un concept à peu près clair. Nous sommes ici aussi loin que possible de croire que la réalité historique se laisse <<emprisonner>> dans le schéma conceptuel*"(dans *Economie et société/1. Les catégories de la sociologie*,p.290)

validité d'un statut légal et d'une <<compétence>> positive fondée sur des règles établies rationnellement, en d'autres termes l'autorité fondée sur l'obéissance qui s'acquitte des obligations conformes au statut établi. C'est là le pouvoir tel que l'exerce le <<serviteur de l'Etat>> moderne, ainsi que tous les détenteurs du pouvoir qui s'en rapprochent sous ce rapport"²⁰³.

Dans la "domination légale" ou "rationnelle" telle que l'a définie Max Weber, la "croyance à la légalité des ordonnances comme à la légalité des titres de ceux qui exercent la domination"²⁰⁴ jouent un rôle fondamental. P. Bourdieu analyse de la manière suivante les effets de l'objectivation que produit le "titre" en tant que "forme de pouvoir": "L'objectivation qu'opèrent le titre et, plus généralement, toutes les formes de <<pouvoirs>> (credentials), au sens de <<preuve écrite de qualification qui confère crédit ou autorité>>, est inséparable de celle que garantit le droit en définissant des positions permanentes indépendantes des individus biologiques qu'elles réclament et susceptibles d'être occupées par des agents biologiquement différents mais interchangeable sous le rapport des titres qu'ils doivent détenir. Dès lors, les relations de pouvoir et de dépendance ne s'établissent plus directement entre des personnes: elles s'instaurent, dans l'objectivité même, entre des institutions, c'est-à-dire entre des titres scolaires garantis et des postes socialement définis et, à travers eux, entre les mécanismes sociaux qui produisent et garantissent la valeur sociale des titres et des postes et la distribution de ces attributs sociaux entre les individus biologiques"²⁰⁵. A l'école, le maître est détenteur d'un titre et d'un poste interchangeable qui lui donnent l'autorisation d'exercer et par ailleurs, les rapports maître/élèves sont médiatisés par une règle valable pour tous et impersonnelle qui n'est pas sans rappeler dans ses principes, les fondements et les effets de la "preuve écrite" en droit.

Dans la domination traditionnelle, la légitimité s'appuie sur "le caractère sacré de dispositions transmises par le temps (<<existant depuis toujours>>) et des pouvoirs du chef". On obéit au "détenteur du pouvoir" (il peut y avoir d'ailleurs plusieurs détenteurs) "en vertu de la dignité personnelle qui est conférée par la tradition": "On n'obéit pas à des règlements, mais à la personne appelée à cette fin par la tradition ou par le souverain que détermine la tradition"²⁰⁶. Dans la domination charismatique, on obéit au chef "en tant que tel, chef qualifié charismatiquement en vertu de la confiance personnelle en sa révélation, son héroïsme ou sa valeur exemplaire, et dans l'étendue de la validité de la croyance en son charisme"²⁰⁷. Dans la domination légale au contraire, "les membres du groupement, en obéissant au détenteur du pouvoir, n'obéissent pas à sa personne mais à

²⁰³ M. Weber, *Le savant et le politique*, p.102

²⁰⁴ selon R. Aron, dans *Les étapes de la pensée sociologique*, Ed Gallimard, 1967, p.556

²⁰⁵ P. Bourdieu, dans "Les modes de domination", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°2-3, juin 1976, p.125. L'auteur ajoute dans une note de bas de page qu'"Une histoire sociale de la notion de titre, dont le titre scolaire et le titre nobiliaire sont des cas particuliers, devrait montrer les conditions sociales et les effets du passage de l'autorité personnelle qui ne peut être déléguée ni transmise héréditairement, au titre ou si l'on veut de l'honneur au jus honorum" (souligné dans le texte)

²⁰⁶ M. Weber, *Economie et société/1. Les catégories de la sociologie*, pp. 301 et 302

des règlements impersonnels; par conséquent ils ne sont tenus de lui obéir que dans les limites de la compétence objective, rationnellement délimitée, que lesdits règlements fixent”²⁰⁸. Dans cette forme de domination, l'autorité du message ou du commandement vient de ce qu'ils sont conformes à une procédure ou à un code, aux règles d'une syntaxe qui peuvent être explicitées ou justifiées à toute demande convenable. L'autorité rationnelle-légale se caractérise donc par sa capacité à se justifier, à fournir des réponses. C'est une activité publique, liée à des règles et à une autorité constituée, elle est continue et quotidienne, contrairement à la domination charismatique qui est “révolutionnaire” et dont la légitimité ne vaut que tant que dure le charisme personnel (et sa reconnaissance). On remarque déjà les conséquences pour l'enseignant qui en tant que professionnel doit être en mesure de justifier l'usage qu'il fait de son autorité, devant ses élèves et leurs parents, devant ses pairs et ses supérieurs hiérarchiques. Cette justification passe par sa compétence reconnue par un titre et sa moralité (c'est à dire la conformité de sa conduite professionnelle avec les impératifs de la déontologie).

Mieux encore, il semblerait que la forme la plus typique, l'“idéal-type” de la domination légale telle que l'a définie M.Weber, la “direction administrative bureaucratique”, peut caractériser encore plus finement les rapports de domination sur lesquels reposent les relations sociales à l'école. Le phénomène bureaucratique dans l'Etat moderne se base sur plusieurs principes dont quelques uns intéressent notre analyse directement²⁰⁹ :

- la fonction et l'homme sont complètement séparés: la sphère privée est différente de la sphère officielle (c'est à dire que les intérêts personnels du fonctionnaire doivent être distingués des intérêts publics liés à la charge qu'il occupe); ainsi les fonctionnaires sont “personnellement libres” et n'obéissent “qu'aux devoirs objectifs de leur fonction”, dans une hiérarchie et avec des compétences de la fonction “solidement établies”

- les fonctionnaires sont soumis à “une discipline stricte et homogène de leur fonction et à un contrôle”: l'autorité a le droit de contrôler le travail de ses subordonnés
- le recrutement des fonctionnaires se fait sur concours ou demande des diplômes: c'est une sélection rationnelle
- les salaires sont hiérarchisés en fonction de la place occupée par le fonctionnaire dans la hiérarchie de l'administration et l'avancement se fait sur la base de critères objectifs.

On retrouve dans cette énumération les caractéristiques de la fonction d'instituteur de l'école primaire qui est le représentant légitime d'une forme bureaucratique. L'instituteur du XXème siècle n'est pas un professionnel comme les autres: depuis la loi du 19 juillet 1889, il reçoit un traitement par l'Etat (qui lui donne une formation uniforme et contrôlée,

²⁰⁷ idem, pp.289 et 290

²⁰⁸ ibid, p.291

²⁰⁹ Les citations sont extraites de *Economie et société/1. Les catégories de la sociologie* ,chapitre III, §4: “Le type pur de la domination légale: la direction administrative bureaucratique”, pp.294 à 297

notamment par les écoles normales qui apparaissent pour la première fois en 1810²¹⁰), salaire qui lui permet de vivre²¹¹. Il n'a plus de compte à rendre à l'Eglise ni aux notables, mais seulement à son administration et à sa hiérarchie²¹². Il est ainsi fait obligation au maître et au directeur de l'école d'avoir plusieurs documents officiels tenus à jour correctement.

A l'heure actuelle, le directeur doit posséder "un registre matricule (avec les noms et état de service des maîtres; les noms des élèves dans l'ordre de leur inscription), un registre d'inventaire (concernant le mobilier et le matériel de l'école), l'ensemble des circulaires, des bulletins départementaux, des comptes-rendus des conseils des maîtres, des conseils d'école; un catalogue de bibliothèque; un registre de sécurité; un cahier de comptabilité de la coopérative; un règlement intérieur de l'école; un tableau de service des maîtres (surveillance de l'accueil, des récréations et des sorties), un tableau d'occupation des locaux, un fichier d'enfants (avec des renseignements concernant l'enfant, son nom, son prénom, sa date de naissance; des renseignements concernant les parents ou les personnes responsables et la personne à contacter en cas d'urgence)"²¹³. Dans sa

²¹⁰ L'idée d'une formation surveillée et identique pour tous les maîtres était loin d'être une évidence au milieu du XVIIIème siècle où beaucoup déploraient l'incapacité et les mauvaises moeurs des maîtres des petites écoles urbaines, qu'on accusait d'ignorance, d'ivrognerie et de grossièreté, ce qui conduisit par exemple C.Démia et J.B de La Salle à s'occuper très précisément de la formation des maîtres chargés de l'instruction (en reliant leurs fonctions à l'idéal sacerdotal). Le problème de cette formation des maîtres est à ce point crucial aux yeux de J.B de La Salle qu'il explique selon R.Bernard pourquoi les Frères n'installèrent pas d'écoles en milieu rural: "il faut voir dans cette réticence l'intuition qu'il ne peut y avoir exercice de la discipline dans un milieu indiscipliné (celui des pauvres des villes ou des paysans), sans que soit mis au coeur de cet exercice un noyau lui-même discipliné par une formation adéquate et le regard circulaire des disciples entre eux. Le problème ne sera résolu que bien plus tard avec les écoles normales et les instituteurs de la IIIème République qu'on osera, qu'on pourra, envoyer en mission vers les paysans encore mal civilisés, en en faisant des notables soumis, à ce titre, au regard de tous" (dans "Les petites écoles rurales d'Ancien Régime", *Education, fête et culture*, PUF, GRPS, CNRS/ERA 631, 1981, p.39)

²¹¹ A.Prost rappelle qu'avant la loi Guizot, le maître n'est assuré d'aucun traitement minimum et qu'il doit se contenter de la rétribution scolaire irrégulière des parents. Certains instituteurs sont alors obligés de compléter leur salaire par l'occupation d'autres métiers (tels que secrétaires de mairie, barbiers, aubergistes, géomètres, greffiers, écrivains publics, etc...) (*L'enseignement en France 1800-1967*, Ed A.Colin, Paris, 1968, p.134)

²¹² Cette situation diffère de celle des maîtres d'école sous l'Ancien Régime, qui étaient soumis de manière incertaine à des traitements très divers en fonction des lieux d'exercice, ainsi que l'indique le travail de R.Chartier, MM. Compère et D.Julia dans *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*: "le maître reçoit, pour tout ou partie de son salaire, le revenu d'une fondation, une imposition ajoutée à la taille, un impôt particulier levé en vertu des déclarations royales, des droits d'écolage, une gratification de la fabrique, une part de la dîme"(p.30); le montant des gages touchés par le maître fluctue lui aussi et souvent le montant de l'imposition levée sur les communautés n'atteint pas le minimum théorique fixé par les déclarations royales. Les auteurs montrent aussi que le recrutement du maître en milieu rural sous l'Ancien Régime était loin de se baser sur des critères objectifs et rationnels, puisqu'il revenait souvent au curé d'en prendre la décision et en tout cas que cette nomination requérait son consentement (ce pouvoir étant reconnu par les textes royaux).

²¹³ extrait de "registres et tableaux en usage dans les écoles", *Programmes Instructions Conseils pour l'école élémentaire*, Ed Hachette, Paris, 1991, N. Babin et M. Pierre, p.45

classe, le maître doit disposer d’“un registre d’appel journalier (les enfants doivent être inscrits dans l’ordre alphabétique), un catalogue des livres de la bibliothèque, un cahier de comptes de coopérative et un cahier des conseils de coopérative, un exemplaire du règlement intérieur de l’école (éventuellement celui de la classe élaboré avec les enfants), un tableau d’emploi du temps, un tableau de répartition des élèves par âge et par section, l’ensemble des projets pédagogiques (journal de bord de l’instituteur ou projet d’activités sur lequel sont indiqués les objectifs visés et les exercices proposés aux élèves), un tableau des responsabilités dans le cadre des activités scolaires et de la coopération à l’école²¹⁴, un plan d’évacuation des locaux”²¹⁵.

Ces longues énumérations en matière d’obligation de documents officiels concernant les maîtres et les directeurs d’écoles primaires appellent plusieurs commentaires. Tout d’abord, la forme bureaucratisée des relations à l’intérieur de l’école concerne à la fois les enfants et les maîtres (les règles impersonnelles sont valables pour tous): par exemple, les élèves sont répertoriés par ordre alphabétique dans des registres, puis comptés journalièrement (en vertu de la loi selon laquelle l’école est obligatoire jusqu’à 16 ans); toute absence doit être justifiée par écrit par les parents et le maître doit classer et conserver ces documents. Mais les instituteurs sont eux aussi comptés et répertoriés dans un registre par le directeur, ils doivent se soumettre comme les enfants au pointage de leur présence et à la surveillance par une personne qui ne fait qu’appliquer des règlements administratifs.

Ensuite, nos observations dans différentes classes ne nous permettent pas d’évaluer dans quelle mesure toutes ces obligations sont effectivement remplies, sauf à travers les témoignages des instituteurs. L’intérêt n’est pas pour nous de relever dans quelle mesure les instituteurs s’acquittent ou non de leurs “obligations administratives”, mais de voir en quoi la forme bureaucratisée traverse les relations sociales à l’école. Pour prendre un exemple, l’obligation de remplir un “journal de bord” témoigne de la conception selon laquelle l’instituteur ne peut pas faire une leçon ou une séance sans indiquer par écrit le contenu et le déroulement qu’il aura fixé à l’avance, tout ceci pouvant faire l’objet d’un contrôle notamment par l’inspecteur. L’instituteur remplit bien une fonction, il est interchangeable sur le même poste, car s’il devait s’absenter brusquement il pourrait très bien se faire remplacer par un autre maître ayant été formé par l’éducation nationale française et suivant le journal de bord préparé avant la séance.

Pour continuer, on peut faire une remarque concernant les écoles que nous avons observées où on appliquait des pédagogies “différentes”: Maison des Trois Espaces, Freinet, Montessori. Curieusement, c’est dans ces écoles où l’on critique l’enseignement “traditionnel”, où l’on remet en cause d’une certaine manière les processus d’apprentissage et les modes d’organisation scolaires habituels, qu’il nous a semblé

²¹⁴ Il est intéressant de voir combien ces documents officiels incluent des éléments pédagogiques que certains ont pu qualifier de “novateurs”, comme l’écriture avec les enfants du règlement et des responsabilités de la classe, ces pratiques impliquant un autre rapport entre le maître et les élèves qui sont associés à l’écriture de leurs “obligations” à respecter.

²¹⁵ extrait de “registres et tableaux en usage dans les écoles”, *Programmes Instructions Conseils pour l’école élémentaire*, Ed Hachette, Paris, 1991, N. Babin et M. Pierre, p.45

rencontrer le plus d'attention et de conformité à l'égard de cette "forme bureaucratique". Pour donner un seul exemple, il n'y a que dans ces écoles aux pédagogies "différentes" que les instituteurs nous ont demandé une autorisation officielle de la part de l'inspecteur d'académie. On a l'impression que la méfiance, les réticences que suscitent ces pédagogies chez certains parents et parfois dans l'administration scolaire, poussent d'autant plus les instituteurs et les directeurs de ces écoles (qui reçoivent par ailleurs beaucoup de visiteurs) à être "conformes", "légitimés" et à se faire "reconnaître" par les instances officielles. Mais il nous semble qu'il faut voir aussi dans cette conformité à la forme bureaucratique, l'expression du fait que les relations maître-élèves dans ces écoles s'inscrivent bien dans le cadre d'une forme d'exercice du pouvoir basée sur une domination légale-rationnelle, typique de la forme scolaire. En fin de compte à la Maison des Trois Espaces, dans les écoles Freinet et Montessori, la conformité aux règles administratives et au fonctionnement bureaucratique s'insère tout à fait dans une organisation globale (à chaque fois différente en fonction des trois configurations scolaires) où le respect des règles en général et les relations contractuelles semblent encore plus accentués qu'ailleurs. Ainsi notre présence à l'école Freinet A.France²¹⁶ a nécessité la signature d'un contrat-type (entre l'équipe enseignante de l'école, le doyen de la faculté de sociologie et moi-même), ce contrat, rempli pour chaque stagiaire, n'étant nullement une obligation faite par le ministère de l'éducation, mais s'inscrivant bien dans les types de relations valorisées dans cette école (que ce soient les relations pédagogiques instituteur-élèves comme les relations entre adultes).

On est donc loin de la "forme traditionnelle des petites écoles" décrites par R. Chartier, MM.Compère et D.Julia²¹⁷, où la relation "maître"- "élève" varie selon l'humeur du premier et s'approche plutôt du mode traditionnel de domination. La forme d'exercice du pouvoir qui caractérise l'école actuelle repose sur une autorité légale-rationnelle où les relations individuelles et affectives tendent à être bannies de la classe, au profit d'une distance nécessaire entre l'instituteur et ses élèves. Ceci implique un tout autre mode d'être de la part du maître qui ne doit plus agir selon son affectivité mais en référence à des normes et de la part également de l'enfant qui craint moins l'instituteur en tant que tel (à cause de ses mauvaises humeurs et ses "coups de colère"), mais plutôt parce qu'il représente une certaine autorité et un certain rapport de force basé sur une domination légale. La violence qui s'exerce dans le cadre scolaire n'est plus de type "physique" mais bien de type "symbolique" dans le sens où P.Bourdieu l'a définie, c'est à dire comme la "forme douce et larvée que prend la violence lorsque la violence est impossible"²¹⁸. Les intellectuels seraient les moins à même de prendre conscience de cette "violence symbolique" (et surtout celle exercée par le système scolaire) étant donné "qu'ils l'ont eux-mêmes subie plus intensément que la moyenne des gens et parce qu'ils continuent à contribuer à son exercice"²¹⁹.

²¹⁶ qui a fait l'objet de notre mémoire de maîtrise: *La pédagogie Freinet, une école "pour le peuple?"*, Université Lyon II, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin, 1990/91

²¹⁷ *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, SEDES, Paris, 1976

²¹⁸ *Le sens pratique*, Ed. de Minuit, Paris, 1980, p.230

Pour finir, l'analyse de M.Weber amène deux remarques: premièrement, on peut se demander si cette "uniformité" des instituteurs fonctionnaires (qui connaissent la même formation, les mêmes conditions de travail, qui appliquent des règlements connus de tous et dont ils ne sont que les garants) conduit à une seule et même manière d'appliquer la domination légale-rationnelle dans le cadre de l'école et la confrontation des différentes configurations scolaires observées permettra de répondre à cette question. Deuxièmement, si l'analyse de M.Weber nous permet de comprendre les changements dans les formes d'exercice du pouvoir à l'école, elle ne nous éclaire pas suffisamment sur les effets d'une forme de domination sur l'individu, notamment celui qui obéit. Lorsque M.Weber écrit: "L'obéissance signifie que l'action de celui qui obéit se déroule, en substance, comme s'il avait fait du contenu de l'ordre la maxime de sa conduite, et cela simplement de par le rapport formel d'obéissance, sans considérer la valeur ou la non-valeur de l'ordre"²²⁰, d'une part il n'analyse pas les conséquences que les changements des modes de domination apportent à la "vie intérieure" de l'individu et d'autre part il nous semble qu'il néglige le rôle que peuvent avoir les modifications de la structure de la personnalité sur les processus qui affectent les évolutions historiques. Les analyses de M.Foucault et de N.Elias peuvent nous aider à cette compréhension du développement de la structure de la personnalité en liaison avec les transformations des rapports de pouvoir à l'intérieur de la société.

IV- Schémas de docilité et techniques du pouvoir disciplinaire²²¹

1- L'apparition de nouveaux schémas de docilité

En retraçant la généalogie de la nouvelle morale propre à l'acte de punir, M.Foucault décrit une atténuation de la sévérité pénale sur les corps qui ne peut se comprendre qu'en faisant de manière corrélatrice l'"histoire de l'âme moderne et d'un nouveau pouvoir de juger"²²² et en replaçant les "techniques punitives" dans l'histoire du "corps politique": il s'agit de "prendre les pratiques pénales moins comme une conséquence des théories juridiques que comme un chapitre de l'anatomie politique"²²³. A la fin du XVIIIème et au début du XIXème siècle, le corps subissant la répression pénale cesse progressivement d'être exhibé dans les exécutions publiques. La peine capitale n'est plus présentée en spectacle et ses rituels ne visent plus à exacerber la souffrance comme ils le faisaient à

²¹⁹ P.Bourdieu avec Loïc Wacquant, *Réponses*, Ed. du Seuil, Paris, 1992,p.145

²²⁰ *Economie et société, tome 1/ Les catégories de la sociologie*, p.288

²²¹ Dans cette partie, nous ferons souvent référence à l'ouvrage de M.Foucault: *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Ed. Gallimard, Paris, 1975, 318p.

²²² *Surveiller et punir*. p.27

²²³ idem, p.33

travers une succession de supplices qui précédaient la mort: on s'en tient maintenant à la stricte exécution capitale. La peine change de signification et la disparition des supplices (tels que le fouet, la roue, l'échafaud...) fait place à des pratiques punitives dans les systèmes pénaux modernes (prison, travaux forcés, bagne...) où les peines physiques sont encore présentes ("la peine reste toujours quelque part corporelle") mais qui s'inscrivent dans une relation châtiment-corps différente: le corps se trouve en position d'intermédiaire, d'instrument et "La souffrance physique, la douleur du corps lui-même ne sont plus les éléments constitutants de la peine. Le châtiment est passé d'un art des sensations insupportables à une économie des droits suspendus. S'il faut encore à la justice manipuler et atteindre le corps des justiciables, ce sera de loin, proprement, selon des règles austères, et en visant un objectif bien plus <<élevé>>"²²⁴ .

Bien sûr, on ne peut pas affirmer que ces changements aient eu lieu brusquement et la réduction du supplice, les nouveaux mécanismes de la punition ne sont pas tous forcément en place dès le début du XIXème. Le système punitif se transforme progressivement et les "schémas de docilité auxquels le XVIIIème siècle a porté tant d'intérêt"²²⁵ sont à interpréter relativement à une certaine "économie politique du corps": "même s'ils ne font pas appel à des châtiments violents ou sanglants, même lorsqu'ils utilisent des méthodes <<douces>> qui enferment ou corrigent, c'est bien toujours du corps qu'il s'agit, du corps et de ses forces, de leur utilité et de leur docilité, de leur répartition et de leur soumission"²²⁶ . Le corps est donc toujours utilisé, mais avec des objectifs différents, bien résumés dans le principe formulé par Mably: "Que le châtiment, si je puis ainsi parler, frappe l'âme plutôt que le corps"²²⁷ . Le corps est pris dans un système d'assujettissement, il est traversé par des rapports de pouvoir et de domination, il suscite un "savoir" et une "maîtrise de ses forces" qui constituent la "technologie politique du corps" d'où l'apparition d'une technologie du pouvoir sur les corps, le développement d'un savoir, de techniques, de discours "scientifiques" qui "se forment et s'entrelacent avec la pratique du pouvoir de punir"²²⁸ ; une "mécanique du pouvoir" se met en place qui "définit comment on peut avoir prise sur le corps des autres, non pas simplement pour qu'ils fassent ce qu'on désire, mais pour qu'ils opèrent comme on veut, avec les techniques, selon la rapidité et l'efficacité qu'on détermine"²²⁹ .

Dans ces techniques qui vont investir le corps à travers les schémas de docilité apparaissant au XVIIIème siècle, "plusieurs choses sont nouvelles": "L'échelle, d'abord, du contrôle: il ne s'agit pas de traiter le corps, par masse, en gros, comme s'il était une

²²⁴ *ibid*, p.17

²²⁵ *ibid*, p.137

²²⁶ *Surveiller et punir*, p.30

²²⁷ *idem*, p.22

²²⁸ *ibid*, p.27

²²⁹ *ibid*, p.140

unité indissociable, mais de le travailler dans le détail; d'exercer sur lui une coercition tenue, d'assurer des prises au niveau même de la mécanique -mouvements, gestes, attitudes, rapidité: pouvoir infinitésimal sur le corps actif. L'objet, ensuite, du contrôle: non pas ou non plus les éléments signifiants de la conduite ou le langage du corps, mais l'économie, l'efficacité des mouvements, leur organisation interne; la contrainte porte sur les forces plutôt que sur les signes; la seule cérémonie qui importe vraiment, c'est celle de l'exercice. La modalité enfin: elle implique une coercition ininterrompue, constante, qui veille sur les processus de l'activité plutôt que sur son résultat et elle s'exerce selon une codification qui quadrille au plus près le temps, l'espace, les mouvements"²³⁰

La coercition disciplinaire qui s'applique au corps établit à l'intérieur de celui-ci le lien entre "une aptitude majorée" et "une domination accrue", elle "dissocie le pouvoir du corps". Mais il nous semble que le nouveau pouvoir disciplinaire tel qu'il est appliqué à l'école n'est pas à interpréter en termes de libération de l'énergie pour les intérêts productifs de l'économie capitaliste mais plutôt en tant que pouvoir politique sur l'individu: "la sphère matérielle ne dit pas à elle seule la vérité de la forme scolaire" selon E.Planel. La coercition disciplinaire, la moralisation des conduites à l'école auraient une double origine à la fois économique et politique: "Les techniques disciplinaires ne se contentent pas de préparer le futur travailleur à la machine, elles font aussi le citoyen en l'homme et l'apprentent à servir en ce lieu particulier qu'est l'école. La dénomination n'est pas anodine: en l'espèce, l'oeuvre est bien de particularisation et d'individualisation maximales de l'être social"²³¹.

Pour prendre un exemple, dans la conception de M.Foucault, la discipline va "composer des forces" afin "d'extraire de chacun le maximum de forces" et de le "combinaison" dans un résultat final: l'école mutuelle utilise un procédé où chaque élève, combiné aux autres, est à chaque moment utilisé dans un processus général d'enseignement, étant occupé soit à enseigner, soit à recevoir un enseignement, ce qui représente des avantages considérables pour qui doit enseigner à un nombre d'enfants trop important: "Dans une école de 360 enfants, le maître qui voudrait instruire chaque élève à son tour pendant une séance de trois heures ne pourrait donner à chacun qu'une demi-heure. Par la nouvelle méthode, tous les 360 élèves écrivent, lisent ou comptent pendant deux heures et demie chacun"²³². Dans cette organisation, seule est possible une communication entre le maître et les élèves sous forme d'ordre qui ne peut pas être expliqué ni même formulé: l'enfant doit percevoir un signal et y réagir selon un code qui nécessite une codification prévue à l'avance. M.Foucault fait le parallèle entre ce fonctionnement et l'utilisation du "signal" par les Frères des écoles chrétiennes: "*Le premier et principal usage du signal est d'attirer d'un seul coup tous les regards des écoliers sur le maître et de les rendre attentifs à ce qu'il veut leur faire connaître*". Cependant, il nous semble qu'on ne peut pas prolonger trop loin la comparaison et mettre

²³⁰ ibid, p.139

²³¹ E.Planel, *L'Etat et l'école en France. La République inachevée*, Ed Payot, Paris, 1985, p.50

²³² d'après S.Bernard, *Rapport du 30 octobre 1816 à la société de l'enseignement mutuel*, cité par M.Foucault dans *Surveiller et punir*. p.168

sur le même plan l'organisation de l'école des Frères, qui repose sur un enseignement simultané et l'organisation de l'école mutuelle qui se base sur un enseignement mutuel. Certes dans les deux écoles on utilise la signalisation, à laquelle nous pensons qu'il faut attribuer un sens politique de soumission à des règles impersonnelles plutôt qu'un sens économique de l'exploitation des forces. Mais en même temps, la codification, la dépersonnalisation des relations scolaires voulues par J.B de La Salle prendront un sens différent au sein des écoles mutuelles où l'on critique les écoles des Frères parce que les esprits y sont "écrasés" "sous le poids de formules arides, de règles vides de sens...où l'élève n'a rien à chercher, rien à désirer, où il est servilement enchaîné à quelque imitation machinale" ²³³ et parce que le rapport aux règles impersonnelles repose sur une autre conception (l'école mutuelle insiste sur la compréhension de la règle par l'élève, qui ne doit pas obéir "mécaniquement", de "l'extérieur").

On peut faire une deuxième objection à l'analyse de M.Foucault: selon lui, la "nouvelle anatomie politique" est apparue progressivement, par l'intermédiaire d'une multitude de petits processus, se manifestant dans différents domaines, étant tantôt en lien, tantôt différents, d'apparence insignifiante et dessinant pourtant "l'épure d'une méthode générale" puisqu'ils "s'inscrivent au total dans des transformations générales et essentielles" qui vont marquer de manière transversale des institutions aussi diverses que l'hôpital, la prison, la caserne, ou bien l'école qui nous intéresse plus particulièrement ici. Ces processus prennent la forme de techniques "minutieuses", souvent "infimes", mais qui "ont leur importance", car premièrement elles définissent un certain mode d'investissement politique et détaillé du corps, une nouvelle "microphysique du pouvoir" et deuxièmement "elles n'ont pas cessé, depuis le XVIIème siècle, de gagner des domaines de plus en plus larges, comme si elles tendaient à couvrir le corps social tout entier" ²³⁴ . Si l'idée d'une "microphysique du pouvoir" nous semble intéressante à retenir concernant l'analyse de l'imposition de l'ordre scolaire, nous sommes plus nuancée concernant l'analyse foucauldienne en termes d'"envahissement" progressif des institutions par des "disciplines" venues d'ailleurs, ce qui suppose que l'école ne serait qu'un reflet de ce qui se passe dans la société. Or dans le domaine de l'enseignement, G.Vincent souligne combien la différence au Moyen-Age entre la vie libre de l'étudiant et celle de l'élève des Jésuites soumis à une discipline "douce" mais stricte et à une série d'exercices intensifs, ne se résout pas à une explication du type de celle de M.Foucault, car ce changement dans les conditions de vie de l'élève est l'indicateur d'une transformation plus globale spécifique à l'enseignement, c'est à dire l'apparition d'"une forme scolaire au sens propre du terme" ²³⁵ : il ne s'agit plus simplement de transmettre des connaissances qui servent à une profession, l'école participe dès lors à la formation d'un "bon chrétien" et d'un "bon citoyen". La théorie de la forme scolaire permet ainsi de distinguer les caractéristiques proprement scolaires de certaines pratiques, notamment les "exercices" qui n'ont plus rien à voir avec les "exercices religieux" , contrairement à la conception foucauldienne.

²³³ de Gérando, *Cours normal des instituteurs primaires*, cité par G.Vincent, dans *L'école primaire française*, p.78

²³⁴ *L'école primaire française*, pp. 140 et 141

²³⁵ G. Vincent dans *L'école primaire française*, p.20

2- Une approche de la discipline scolaire à la lumière des techniques disciplinaires

Des trois éléments qui composent les techniques disciplinaires décrites par M.Foucault, nous retiendrons quatre caractéristiques intéressant notre compréhension de la discipline à l'école: premièrement, le souci du détail, du "pouvoir infinitésimal sur le corps" qui pousse aux méticulosités auxquelles J.B de La Salle était si sensible: "Combien il est dangereux de négliger les petites choses. C'est une réflexion bien consolante pour une âme comme la mienne, peu propre aux grandes actions, de penser que la fidélité aux petites choses peut, par un progrès insensible, nous élever à la sainteté la plus éminente: parce que les petites choses disposent aux grandes..."²³⁶.

Deuxièmement, la discipline va répartir les individus dans l'espace: elle marque par une clôture un lieu spécifique, fermé sur lui-même (comme par exemple dans l'internat); elle utilise le principe du quadrillage ("A chaque individu, sa place; en chaque emplacement, un individu"²³⁷) qui permet d'éviter les disparitions, de surveiller les présences, les regroupements, les circulations et les communications; elle utilise aussi la méthode des "emplacements fonctionnels" qui va coder l'espace (on détermine des places pour surveiller et créer un espace utile); enfin la discipline "individualise" le corps par le rang, la place qu'il occupe selon un classement et elle distribue ce corps dans un réseau de relations (comme dans les collèges jésuites où les apprentissages étaient organisés sous forme de rivalités entre décuries).

Troisièmement, les contrôles disciplinaires de l'activité vont marquer la mise en exercices du corps, d'abord avec des emplois du temps qui contraignent à certaines occupations et qui obligent l'adoption d'un rythme; ensuite le "temps pénètre le corps" avec la décomposition de l'acte en éléments et la définition des modalités de l'enchaînement (gestes, ordre de succession, durée du mouvement, position du corps); d'où la mise en corrélation du corps et du geste par la discipline (par exemple la gymnastique de l'écriture) et l'articulation du corps et de l'objet; enfin la discipline cherche à aménager le temps en le détaillant, en le fractionnant de manière à augmenter la rapidité et l'efficacité. Cependant, on ne peut pas selon G.Vincent interpréter ces pratiques scolaires relevées dans la *Conduite* de J.B. de La Salle comme la préfiguration de l'organisation scientifique du travail, puisque d'une part il ne s'agit pas de faire apprendre le maximum de choses à l'écolier en un minimum de temps, et que d'autre part on met en avant aussi le sens de la lenteur calculée (là encore, nous préférons une interprétation en termes politiques de soumission plutôt qu'en termes économiques de recherche de rendement).

Quatrièmement, la relation pédagogique est marquée par un rapport au temps spécifique: la formation devient un temps à part, dissocié de celui de la pratique du métier; l'apprentissage scolaire est organisé en différents stades qui partent des éléments les

²³⁶ J.B de La Salle, *Traité sur les obligations des frères des Ecoles chrétiennes*, édition de 1783, cité par M.Foucault, *Surveiller et punir*. p.142

²³⁷ M.Foucault, *Surveiller et punir*. p.145

plus simples pour croître vers la complexité et qui sont séparés entre eux par des épreuves; chaque phase marque le déroulement d'un programme avec des exercices qui suivent une progression croissante dans la difficulté.

Pour résumer les effets de la discipline, M.Foucault écrit qu'elle "fabrique à partir des corps qu'elle contrôle quatre types d'individualités, ou plutôt une individualité qui est dotée de quatre caractères: elle est cellulaire (par le jeu de la répartition spatiale), elle est organique (par le codage des activités), elle est génétique (par le cumul du temps), elle est combinatoire (par la combinaison des forces). Et pour ce faire, elle met en oeuvre quatre grandes techniques: elle construit des tableaux; elle prescrit des manoeuvres; elle impose des exercices; enfin, pour assurer la combinaison des forces, elle aménage des <<tactiques>>"²³⁸. Les disciplines correspondent à un "renversement de l'axe politique de l'individualisation", puisque dans les sociétés féodales, le détenteur de puissance et de privilège est caractérisé en tant qu'individu, alors que dans un régime disciplinaire, l'individualisation est "descendante": "à mesure que le pouvoir devient plus anonyme et fonctionnel, ceux sur qui il s'exerce tendent à être plus fortement individualisés; et par des surveillances plutôt que par des cérémonies, par des observations plutôt que par des récits commémoratifs, par des mesures comparatives qui ont la <<norme>> pour référence, et non par des généalogies qui donnent les ancêtres comme points de repère; par des <<écarts>> plutôt que par des exploits"²³⁹. Dans le système disciplinaire décrit par M.Foucault, l'enfant va ainsi se trouver plus individualisé que l'adulte, au même titre que le fou et le délinquant plutôt que le normal et le non-délinquant. L'individu (et la connaissance qu'on peut avoir de lui) se présente comme une réalité fabriquée par cette technologie spécifique de pouvoir qu'on appelle la "discipline".

L'analyse de M.Foucault nous paraît particulièrement féconde pour comprendre la nature de la discipline scolaire en ce qu'elle souligne combien le pouvoir disciplinaire qu'on retrouve à l'école va affecter l'organisation du temps et de l'espace, les rapports au corps et la progression, la mise en exercice des apprentissages. La discipline n'est donc pas seulement à chercher du côté des punitions (ou des récompenses), des lois, des règles et des règlements: elle est à regarder aussi du côté de cette "microphysique du pouvoir" qui assujettit les corps sans forcément les toucher physiquement et qui définit une nouvelle économie du pouvoir que l'enfant va apprendre en fréquentant l'école. L'ordre que les châtiments corporels doivent faire respecter se retrouve de manière associée aux apprentissages scolaires; c'est un ordre qui est défini par des "processus naturels et observables": "la durée d'un apprentissage, le temps d'un exercice, le niveau d'aptitude se réfèrent à une régularité, qui est aussi une règle"²⁴⁰.

L'analyse de M.Foucault nous a aidé à comprendre une interprétation de la discipline scolaire, imposée extérieurement de manière minutieuse avec un ensemble de micro-dispositifs, de techniques du pouvoir disciplinaire. Le travail de N. Elias nous

²³⁸ *Surveiller et punir*. p.169

²³⁹ *Surveiller et punir*. , p.195

²⁴⁰ *idem*, p.182

apportera une compréhension de la discipline scolaire sous sa forme intériorisée, éclairant davantage la variante de la forme scolaire caractéristique du XVIIIème-XIXème siècle: son analyse historique de l'apparition d'un nouveau mode de subjectivation lié à la constitution d'un Etat centralisé permet de comprendre la naissance de cet individu "civilisé", qui intériorise les manières d'être et de faire sur les traces d'un modèle élaboré dans les cours royales et qui se traduit par une mise à distance des manifestations corporelles, une capacité de maîtrise de soi, une autocontrainte limitant l'expression des affects. N. Elias apporte une conception sensiblement différente de celle de M. Foucault concernant les formes d'exercice du pouvoir dans nos sociétés, même si les deux auteurs partagent la conception globale selon laquelle l'organisation sociale humaine, sa rationalisation et son individualisation peuvent se comprendre, se corrélent avec les modifications survenues dans l'économie psychique intérieure des individus. Mais l'interprétation d'Elias va s'appuyer sur la notion-clé d'"autocontrainte", où le pouvoir est moins imposé par des techniques disciplinaires, une surveillance constante et externe (symbolisée chez Foucault par l'image du dispositif panoptique) que par une contrainte intériorisée à l'intérieur même de l'individu.

V- Maîtrise de soi, autocontrainte des affects et des comportements ²⁴¹

1- Formation de la personnalité autocontrainte et processus de civilisation

A suivre la démonstration de N. Elias, l'histoire sociale européenne du Moyen-Age au XIXème siècle doit être interprétée dans le sens d'une transformation progressive de la personnalité, la contrainte extérieure s'intensifiant à travers l'autocontrainte, cette transformation pouvant s'expliquer par le "processus de civilisation" qui accompagne la formation étatique et le monopole de la violence légitime: "C'est une des particularités majeures du mode humain de groupement appelé aujourd'hui <<Etat>> que les hommes à l'intérieur de son réseau de relations, se trouvent avec plus ou moins d'efficacité protégés de la violence exercée par d'autres hommes" ²⁴². Autrement dit, au principe de la pensée de N. Elias, l'étude du "processus de civilisation" montre à quel point la formation de la personnalité de l'individu dépend des modifications historiques des normes sociales et de la structure des relations humaines, dans les manières d'exercer le pouvoir et d'être en société : les hommes se modifient mutuellement dans et par la relation les uns aux autres, ils se forment et se transforment dans cette relation. Dans cette perspective, les individus sont liés entre eux par des liens de dépendances réciproques qui sont comme la matrice constitutive de la société et il ne faut pas

²⁴¹

Dans cette partie, nous ferons souvent référence aux ouvrages de N.Elias: *La civilisation des moeurs*, Ed Calmann-Levy, Paris, 1973, 342p *La dynamique de l'Occident*, Ed Calmann-Levy, Paris, 1975, 328p *Qu'est-ce que la sociologie?*, Ed Pandora/des sociétés, Paris, 1981, 222p *La société de cour*, Ed Flammarion, Paris, 1985, 330p *La société de individus*, Ed Fayard, Paris, 1991, 301p *Engagement et distanciation*, Ed Fayard, Paris, 1993, 258p

²⁴²

N.Elias, *Engagement et distanciation*, p.117

considérer l'individu et la société comme deux entités distinctes: "il est intellectuellement faux de vouloir séparer l'image de l'homme en deux: celle de l'homme en tant qu'individu et celle des hommes en tant que société <...> Ce qu'on a coutume de désigner par deux concepts différents, <<l'individu>> et <<la société>>, ne constituent pas, comme l'emploi actuel de ces deux termes nous le fait souvent croire, deux objets qui existent séparément, ce sont en fait des niveaux différents mais inséparables de l'univers humain"
243 .

Paradoxalement, c'est parce que l'être humain vit dans des rapports de dépendance à l'intérieur d'une société qu'il lui est possible de penser en termes d'"individualité": "le découpage et la différenciation des fonctions psychiques d'un être, ce que nous exprimons par le terme <<individualité>>, ne sont rendus possibles qu'à partir du moment où l'individu grandit au sein d'un groupe d'individus, dans une société"²⁴⁴ . L'équilibre entre l'identité du nous et celle du moi aurait subi depuis le Moyen-Age un changement important, et à partir de la Renaissance, la balance s'est penchée de plus en plus vers l'identité du moi. Descartes avec son "Cogito, ergo sum" est le pionnier dans la perception de l'homme par lui-même, avec la prédominance de l'identité du "je" sur l'identité du "nous". N.Elias relie cette poussée d'individualisation au développement des sociétés étatiques modernes et il explique l'apparition de la conception du moi séparé et autonome en la situant à un stade particulier du procès de civilisation qui correspond à une plus grande exigence dans le comportement individuel et à un autocontrôle plus fort des conduites publiques. Le processus de civilisation va conduire progressivement à la conscience individuelle telle que nous la connaissons actuellement, caractérisée par un haut degré de réserve et le contrôle de ses réactions affectives, de ses instincts: "Cette conscience de soi correspond à une structure de l'intériorité qui s'instaure dans des phases bien déterminées du processus de civilisation. Elle se caractérise par une forte différenciation et par une forte tension entre les impératifs et les interdits de la société, acquis et transformés en contraintes intérieures, et les instincts ou les tendances propres à l'individu, insurmontés mais contenus"²⁴⁵ .

Dans les sociétés occidentales, le mode de vie ainsi que les formes d'éducation qui en découlent imposent aux individus un très "haut degré de réserve dans l'action". Ainsi, le gouffre se serait agrandi entre l'attitude des enfants et celle qu'on attend des adultes, qui doivent faire la preuve de leur capacité à se réguler et à contenir leurs pulsions

²⁴³ N. Elias, *Qu'est-ce que la sociologie*, pp.155 et 156. N.Elias réaffirme continuellement cette conception dans ses ouvrages, par exemple dans *La société des individus* : "La société sans individu et l'individu sans société sont des choses qui n'existent pas"(p.117); "Les hommes considèrent l'<<individu>> et la <<société>> comme des entités séparées, voire opposées -non pas parce qu'ils les observent séparément dans la réalité, mais parce qu'ils associent à ces mots des impressions et des appréciations affectives différentes et trop souvent même opposées"(p.129) ou bien dans *La société de cour* : "Les notions d'<<individu>> et de <<société>> sont souvent utilisées comme si l'on parlait de deux substances distinctes et stables. Cet emploi des termes donnerait assez facilement l'impression qu'ils désignent des objets non seulement distincts mais existent totalement indépendamment l'un de l'autre. Mais en réalité ces mots désignent des processus. Et des processus, certes distincts, mais indissociables"(p.LVI)

²⁴⁴ *La société des individus*, p. 59

²⁴⁵ idem, p.65

élémentaires et spontanées par le contrôle de soi: "Certes il y a dans toutes les sociétés, quelles que soient les formes qu'ils prennent, des éléments régulateurs du comportement. Mais dans beaucoup de sociétés occidentales, depuis quelques siècles, la régulation est particulièrement intensive, particulièrement diversifiée et omniprésente; et le contrôle social est plus que jamais lié au contrôle de soi, à la répression que s'impose l'individu à lui-même"²⁴⁶.

Dans *La civilisation des moeurs*, N.Elias fait l'étude de l'évolution des normes du comportement et il souligne combien les habitudes relatives à la satisfaction des besoins naturels ou aux manifestations d'origine pulsionnelle ne sont pas, comme on peut le croire habituellement, liées à des habitudes naturelles ou à une "compréhension rationnelle" de ce qui serait le plus "bénéfique" à l'être humain: "La <<connaissance rationnelle>> n'est nullement l'agent moteur de la <<civilisation>> des moeurs de table ou d'autres modes de comportement"²⁴⁷. Elles sont à comprendre comme l'expression d'un changement plus fondamental de la société, "mutation" qui débute à la Renaissance, où l'on ressent plus que naguère "l'obligation de s'imposer l'autocontrôle"²⁴⁸. Par exemple, si au Moyen-Age les enfants et les adultes partagent sans problème leur lit, l'idée est devenue difficilement acceptable, car le lit et le corps sont considérés maintenant comme des zones dangereuses. Ainsi, on observe un accroissement de la sensibilité de l'homme à l'égard de tout ce qui touche son corps: dans le domaine du sommeil et de l'alimentation s'érige progressivement entre les individus et leur corps un mur fait de "pudeur craintive" et de "répulsion émotionnelle", que l'homme occidental du XXème siècle met sur le compte d'un plus grand savoir sur l'hygiène ou la santé.

Les préoccupations de l'école ne sont pas étrangères à cette progressive mise à distance des corps et on peut penser que la codification des peines corporelles (dans la seconde moitié du XVIIème siècle), la condamnation de ces châtiments (au début du XVIIIème siècle), puis leur bannissement des pratiques scolaires a un rapport avec l'accroissement de la sensibilité et de la pudeur relative au domaine corporel. Ce n'est sans doute pas pure coïncidence si J.B. De La Salle reprend dans *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne à l'usage des écoles chrétiennes* (1703) le contenu traditionnel lancé par Erasme dans le célèbre *De civilitate morum puerilium* (paru pour la première fois en 1530), articulant sur l'école ouverte aux pauvres une intention christianisatrice mais qui s'appuie sur le principe de la Civilité qui édicte les règles du comportement en société. L'apprentissage de ces "règles de la bienséance et de la civilité chrétienne" est donc certes un des instruments de la christianisation, mais également "un des moyens pour déraciner les mauvaises moeurs, policer une société encore violente et contrôler les déportements dangereux de l'affectivité"²⁴⁹.

²⁴⁶ *La société des individus*, p.162

²⁴⁷ *La civilisation des moeurs*, p.166

²⁴⁸ idem, p.117

²⁴⁹ selon R. Chartier, MM. Compère et D.Julia dans *L'éducation en France du XVIème siècle au XVIIIème siècle*, p.138

Quels sont les facteurs de la transformation des rapports sociaux et politiques qu'on peut mettre en rapport avec le développement des processus d'autocontrainte et qui peuvent expliquer que "l'interdépendance entre les hommes donne naissance à un ordre spécifique, ordre plus impérieux et plus contraignant que la volonté et la raison des individus qui y président"²⁵⁰ ? On peut comprendre l'analyse de N.Elias à travers son interprétation des modifications qui ont affecté l'expression de l'agressivité depuis le Moyen-Age. La vie de l'homme médiéval serait fondée sur des conditions affectives différentes des nôtres: N. Elias décrit cette vie comme "incertaine" et "peu soucieuse de l'avenir", avec une expression "plus directe", "plus libre" des émotions et des pulsions.

Or selon N.Elias, la monopolisation progressive de la violence aurait "créé dans les espaces pacifiés un autre type de maîtrise de soi ou d'autocontrainte"²⁵¹. Considérons le "processus de féodalisation": les seigneurs féodaux se battent, ils sont en compétition. La situation monopolistique de l'un aboutit (avec d'autres mécanismes) à la formation d'un Etat absolutiste. Cette réorganisation totale des relations humaines n'est pas sans incidence directe sur la transformation de l'"habitus". En effet, les mécanismes de la féodalisation sont organisés par la monopolisation de la force militaire et policière, ce qui permet la mise en place d'un mécanisme de "conditionnement social" grâce auquel chaque individu est "éduqué" dans le sens d'un autocontrôle. Avec la monopolisation de la force physique, la menace physique qui pèse sur chacun prend une allure plus "impersonnelle": elle est de plus en plus soumise à des règles et à des lois précises. Ceci a pour conséquence que: "Du moment que le monopole de la contrainte physique est assumé par le pouvoir central, l'individu n'a plus le droit de se livrer au plaisir de l'attaque directe: ce droit est réservé à quelques personnes mandatées par l'autorité centrale, par exemple aux policiers, et les masses ne peuvent plus en user que dans des circonstances particulières, en temps de guerre ou de heurts révolutionnaires, dans la lutte socialement sanctionnée contre les ennemis extérieurs ou intérieurs"²⁵². On peut ajouter que même les guerres se sont "dépersonnalisées", dans le sens où elles conduisent moins à des "décharges affectives telles que les a connues le Moyen-Age": le combattant ne peut plus agir uniquement en fonction de ses pulsions, il doit obéir à un chef.

Autrement dit, le "procès de civilisation" décrit par N.Elias va se caractériser par deux aspects principaux, liés aux transformations politiques et sociales et qui vont inciter au développement chez l'individu de comportements autocontraints:

- la différenciation poussée des fonctions sociales impliquant des relations humaines de plus en plus interdépendantes, notamment entre les différentes "couches sociales"
- la monopolisation par l'état de l'exercice de la violence, privant les hommes de "la cruauté et du plaisir que procure la souffrance d'autrui", même si ce monopole de la violence par l'état n'a pas pour conséquence une société pacifiée, sans violence²⁵³.

²⁵⁰ N. Elias, dans *La dynamique de l'Occident*, p.189

²⁵¹ idem, p.201

²⁵² N. Elias, *La civilisation des moeurs*, p.293

2- Une compréhension de l'autonomie scolaire à travers l'analyse de la construction des comportements autocontraints

Dans les interprétations de N.Elias, le développement chez l'individu de comportements autocontraints est donc toujours relié à des contraintes exercées sur la personne qui l'obligent à intérioriser ses affects et à adopter des normes de comportement: sans "pression" extérieure, l'individu ne va pas s'auto-contraindre "de lui-même". Ce que nous interprétons comme une "manière civilisée" de vivre ne doit pas être attribuée au simple "discernement, à la bonne volonté, à la morale ou à la rationalité des individus. On ne peut pas tabler sur le fait que tous les hommes sont de bonne volonté ou agissent selon la raison"²⁵⁴. L'individu qui s'auto-contraint ne le fait que sous la pression d'obligations et l'idée est très improbable que le processus de civilisation pourrait conduire un jour dans sa forme la plus élaborée à un tel degré de coexistence sociale que les hommes n'aient plus besoin de contrainte extérieure pour gérer leurs relations mutuelles: cette "forme très avancée de civilisation humaine" exigerait des individus un "degré et un mode d'autodiscipline" dont N.Elias pense qu'"il n'est pas certain qu'ils soient jamais réalisables"²⁵⁵.

Les contraintes extérieures ne viennent pas seulement d'organes spécialisés de coercition qui ont le monopole de la violence légitime dans un Etat et qui menacent directement de punir le contrevenant à la coexistence pacifique. N.Elias décrit un processus plus subtil, dans le cadre de la société de cour dont la configuration est liée à la construction de l'Etat absolutiste qui se caractérise par un double monopole du souverain: le monopole de la violence légitime propre à la constitution d'un Etat (seul le roi possède la force militaire, donc le contrôle sur la pacification de l'espace social) et le monopole fiscal qui centralise l'impôt. Le XVIIème siècle donne une forme achevée à la société de cour monarchique où les aristocrates qui participent à cette vie de cour sont soumis à des contraintes qui les amènent à modifier leur économie psychique (ce que N.Elias nomme l'"habitus") en remodelant l'affectivité et en développant des qualités telles que l'art d'observer (soi-même et les autres), la censure des sentiments, la maîtrise des passions, l'incorporation des disciplines qui règlent la civilité. La généralisation des comportements

²⁵³ R.Chartier illustre ainsi le fait que le processus de civilisation peut servir "pour le pire" de "trame" aux violences d'Etat et à la pulsion de cruauté de certains individus, en s'appuyant sur l'exemple de la violence nazie qui *"peut être comprise comme une forme extrême de la monopolisation par l'Etat de l'usage de la force -ici retournée contre une partie de sa population. Appuyé sur une minutieuse différenciation des fonctions et des tâches, inscrit dans une société <<pacifiée>>, l'Holocauste témoigne pour le terrible lien qui associe la plus radicale des violences étatiques et le strict contrôle des émotions exigé des exécutants de la "solution finale"*(dans l'"avant-propos" de *La société des individus*). N.Elias écrivait d'ailleurs dans *Engagement et distanciation* que le monopole étatique de la violence corporelle et "l'usage organisé de la force physique selon des règles bien établies n'est pas à l'abri des abus"; il existe une tension permanente à l'intérieur des sociétés entre *"le code de non-violence absolue valable pour la majorité des citoyens et le code de violence autorisée, plus ou moins contrôlée par l'autorité publique, qui vaut pour la police et autres corps armés"* (p.125)

²⁵⁴ N.Elias, *Engagement et distanciation*, p.117

²⁵⁵ idem, pp.118 et 119

et des contraintes d'abord spécifiques à la société de cour puis étendues aux autres couches sociales sera le résultat non pas d'une simple diffusion mais d'une lutte de concurrence qui "fait imiter par les couches bourgeoises les manières d'être aristocratiques et qui, en retour, oblige la noblesse de cour à accroître les exigences de la civilité afin de lui redonner une valeur discriminante"²⁵⁶. N.Elias interprète d'ailleurs cette compétition comme le moteur principal du procès de civilisation.

L'homme de cour était soumis à la nécessité de défendre sa position sociale et avait le désir d'accéder à un rang plus élevé ce qui l'astreignait à des obligations sévères, le degré de contrainte étant élevé malgré l'oisiveté et l'aisance matérielle de cette couche sociale²⁵⁷. L'oisiveté aristocratique et la conduite dépensière de prestige incompatible avec les règles de conduite bourgeoises (l'épargne, la dépense proportionnée au revenu gagné grâce à une activité professionnelle) ne doit pas chercher d'explication du côté de défauts individuels mais d'exigences sociales qui incitent le grand seigneur à faire preuve d'un ethos où le luxe, la consommation sont un "instrument indispensable d'auto-affirmation sociale"²⁵⁸ et le seul moyen dans la société d'ancien régime de marquer son rang dans la société en se distinguant de la noblesse campagnarde, de la noblesse de robe et du peuple.

S'il voulait conserver son rang dans une structure très hiérarchisée où les luttes conduisaient la promotion d'un homme de cour à dégrader aussitôt le rang d'un autre, l'aristocrate devait développer une rationalité qui lui permette de calculer ses chances de puissance et de statut (la rationalité du contrôle bourgeois-professionnel étant basée elle sur le calcul des chances monétaires). La société de cour cultivait ainsi des qualités particulières, permettant une "planification calculée de chacun en vue de s'assurer, dans la compétition et sous une pression permanente, des chances de statut et de prestige par un comportement approprié"²⁵⁹ et qui prenaient la forme chez les hommes de cour d'une véritable "seconde nature" faite d'attitudes, de gestes judicieusement calculés, de contrôle des affects dans un univers où les interrelations humaines comptaient beaucoup plus que les objets et les choses. L'aristocrate devait ainsi développer un "art d'observer" en étant attentif à ses relations avec les autres mais en effectuant aussi un retour sur sa personne pour "mieux discipliner ses relations sociales et mondaines"²⁶⁰. Il devait faire preuve également d'un "art de manier les hommes", notamment à travers la conversation où il fallait diplomatiquement imposer sa domination sans laisser transparaître les efforts pour manipuler l'autre. Enfin l'homme de cour devait contrôler ses affects par la "raison" qui "n'est autre chose que notre effort pour nous adapter à une société donnée, nous y

²⁵⁶ R.Chartier dans l'"avant-propos" de *La société de cour*, p.XXIV

²⁵⁷ N.Elias souligne que "*Les implications de l'existence d'une couche oisive ne sont pas moins impérieuses et inéluctables que celles qui mènent à la ruine une couche laborieuse*"(*La société de cour*, p.47)

²⁵⁸ N.Elias dans *La société de cour*, p.43

²⁵⁹ idem, p.82

²⁶⁰ *La société de cour*, p.99

maintenir par des calculs et des mesures de précaution, et y parvenir en dominant provisoirement nos réactions affectives immédiates”²⁶¹ .

Les valeurs et les normes dominantes de notre société actuelle nous rendent difficiles la compréhension de cet homme de cour qui ne pouvait pas se dispenser de la compétition et de la dépendance de Louis XIV, sauf à s'exclure de la vie sociale. La formation sociale de la société de cour comportait des contraintes aussi fortes que celles exercées directement par un organisme étatique légitime brandissant la menace d'un contrôle physique des individus en sachant que le monopole militaire est l'un des instruments de domination qui a rendu possible et qui fait partie intégrante de cette forme sociale originale qu'est la société de cour. Rien ni personne (pas même le roi) n'avait le pouvoir de contraindre de force les individus à participer activement à la vie de la cour, sauf que celui qui échappait à cette pression et à la dépendance du roi signait son “arrêt de mort sociale”. Ainsi, l'homme de cour “acceptait sa dépendance par rapport au roi parce que seule sa vie à la cour et au sein de la société lui permettait de maintenir son isolement social par rapport aux autres, gage du salut de son âme, de son prestige d'aristocrate de la cour, en d'autres mots, de son existence sociale et de son identité personnelle”²⁶² .

L'analyse de N.Elias nous apporte ainsi un éclairage tout à fait intéressant pour comprendre les mécanismes de l'“autonomie” dont on entend souvent parler à l'école puisque les instituteurs rencontrés dans notre travail de terrain d'une part se plaignaient fréquemment du manque de “prise en charge” personnelle et “d'autocontrôle” de l'élève en l'absence du maître et que d'autre part ils préféraient parler d'“autonomie” plutôt que de “discipline”, mot qui leur paraissaient trop “dur” et inadéquat à la relation pédagogique actuelle. Or le travail de N.Elias permet justement de ne pas oublier que les mécanismes d'autocontrainte ne surgissent pas dans l'individu devenu subitement plus “raisonnable”, ils doivent se comprendre par rapport à des tensions, des contraintes et des obligations et que l'autocontrôle n'existe pas “tel quel” en se réactivant de lui-même dans le “caractère” des individus. En un mot, l'intériorisation des normes de comportement doit toujours être contextualisée par rapport à des relations intersubjectives et de domination: ce que les instituteurs désignent par “autonomie” ne doit pas occulter dans la relation pédagogique les effets de l'exercice du pouvoir sur l'élève qui n'adopte jamais un comportement autocontrôlé indépendamment d'une contrainte extérieure dans un contexte précis.

Cependant, on peut critiquer les analyses de N.Elias pour leur évolutionnisme, notamment dans l'interprétation de la diffusion de l'autocontrainte²⁶³ . Il nous semble que l'interprétation de D.Riesman est à ce sujet plus nuancée. Dans ses analyses, cet auteur pense lui aussi qu'on peut établir dans les sociétés occidentales depuis le Moyen Age, des liens de cause à effet entre “certains aspects de l'évolution sociale et caractérologique et certains mouvements de population”²⁶⁴ . Mais parmi les trois

²⁶¹ idem, p.107

²⁶² ibid, p.92

²⁶⁴ *La foule solitaire. Anatomie de la société moderne*, Ed.Arthaud, Paris, 1964, p.27

“types-idéaux”²⁶⁵ (individus à détermination traditionnelle, intro-déterminés ou extro-déterminés) qu’il propose pour montrer les liens entre caractères et sociétés, l’auteur précise bien qu’ “il ne peut en vérité exister de société ou d’individu qui dépende entièrement de la détermination traditionnelle, de l’intro ou de l’extro-détermination: chacun de ces modes de conformité étant universel, la question est de savoir jusqu’à quel degré l’individu ou le groupe social fait confiance à l’un ou l’autre des trois mécanismes disponibles”²⁶⁶.

Il n’en reste pas moins intéressant de voir dans l’analyse de N.Elias que, avec l’apparition de la monopolisation de la force physique, assumée par un pouvoir central, la violence physique se “dépersonnalise” car elle est de plus en plus soumise à des lois: la réorganisation totale des relations humaines (se caractérisant par une relative centralisation de la multiplicité des pouvoirs qui existait avec la féodalité et par un travail d’administration, d’élaboration de lois) va “transformer” l’“habitus” de chaque individu dans le sens d’un autocontrôle par rapport à des règles impersonnelles (c’est à dire codifiées par des lois écrites, valables pour tous, qui caractérisent la mise en place d’une législation et qui gèrent de manière indirecte les conflits entre individus). Le processus de rationalisation qui caractérise les sociétés occidentales depuis le XVIème siècle et le XVIIème siècle aurait entraîné le passage d’un ordre social basé sur la contrainte extérieure à une intériorisation de la contrainte, c’est à dire à une autocontrainte des conduites publiques.

Or, nous avons déjà souligné en quoi le rapport aux règles impersonnelles caractérisant la forme scolaire connaît une transformation qui aboutit dans le courant du XIXème siècle: la loi qui était imposée de l’extérieur doit être “intégrée”, “intériorisée” dans la personnalité même de l’élève. G.Vincent donne plusieurs exemples de ces transformations à l’école, qui tendent à modifier le sens de l’ancienne discipline en “autodiscipline” où non seulement l’enfant fait siennes les règles auxquelles il obéit, mais en plus où il participe à l’élaboration de règles, comme le montre par exemple la surveillance des récréations: “On tolère des jeux, autrefois interdits parce qu’ils pouvaient provoquer des dégâts matériels, à condition que les joueurs sachent s’imposer certaines

²⁶³ *“On peut affirmer d’une manière générale que les couches inférieures cèdent plus facilement à leurs émotions et pulsions, que leurs comportements sont moins rigoureusement réglés que ceux des couches supérieures correspondantes; les contraintes qui agissent pendant de longues périodes de l’histoire humaine sur les couches inférieures sont les contraintes de la menace physique, de la torture, de l’extermination par l’épée, la misère, la faim. Des violences de ce genre n’aboutissent pas à la transformation équilibrée de contraintes extérieures en autocontraintes”(La dynamique de l’Occident, p.214). Cette explication trop généralisante présente un seul développement possible depuis ce qui correspondrait au stade “enfantin” de l’humanité où se situeraient les classes sociales inférieures et les pays non occidentaux, avec des individus étant proches de leurs pulsions, peu réglés et finalement moins autocontraints que les personnes situées à l’aboutissement de l’évolution, le stade “adulte” de l’humanité correspondant aux classes sociales supérieures, et aux nations occidentales (qui assument les “fonctions d’une couche supérieure”).*

²⁶⁵ D.Riesman rappelle qu’il s’agit bien ici de types: *“ils n’existent pas dans la réalité; ce sont des constructions basées sur la sélection de certains problèmes historiques et conçues en vue d’examen”* (dans *La foule solitaire*, p.57)

²⁶⁶ D.Riesman, *La foule solitaire*, p.55

limites d'espace et de gestes. Sauf cas de blessure, l'enfant qui vient se plaindre d'agression au maître ou à la maîtresse de surveillance s'entend répondre qu'il doit s'arranger avec ses camarades. En un mot, c'est au groupe de pairs, et non plus à l'autorité supérieure, qu'il appartient de résoudre les problèmes qui sont, comme on dit aujourd'hui à l'enfant, <<ses>> problèmes"²⁶⁷.

D.Riesman décrit les changements de rôle et d'attitude du maître dans le cadre de l'évolution de notre société qui va selon lui du stade "de l'intro-détermination" vers le stade "de l'extro-détermination". Quand l'intro-détermination domine, l'école "s'occupe essentiellement de sujets impersonnels"²⁶⁸. La tâche de l'institutrice "consiste essentiellement à enseigner les bonnes manières et les connaissances indispensables"²⁶⁹, les "bonnes manières" signifiant la discipline "nécessaire au maintien de l'ordre" dans la classe aussi bien que les comportements adéquats aux jeunes filles de la "bonne société". L'attention émotionnelle des enfants est "accaparée" par les sanctions, elle n'intéresse pas l'institutrice qui ne se préoccupe des relations entre les enfants "que sous l'angle de la discipline" et les apprentissages ont plus un contenu intellectuel qu'émotionnel. La discipline est maintenue uniquement "grâce à toute une gamme d'interdictions et de punitions"²⁷⁰. On ne demande pas à l'enfant d'être "lui-même" et "La maîtresse est censée veiller à ce que ses élèves assimilent leur programme, non à ce qu'ils trouvent du plaisir, ni à ce qu'ils apprennent l'esprit d'équipe"²⁷¹. Le rôle du maître au stade de l'extro-détermination va être de s'intéresser au développement de l'individualité enfantine: il se préoccupe non seulement des facultés intellectuelles de chaque élève, mais aussi à d'autres aspects de sa personnalité, et notamment sa sociabilité²⁷². La maîtresse insiste sur l'adaptation de l'enfant à l'intérieur du groupe, sa coopération et son leadership. Contrairement aux apparences, elle "continue à tenir les rênes de l'autorité", autorité camouflée derrière le raisonnement et la manipulation et "quand elle leur demande d'être coopératifs, elle ne leur demande en réalité que d'être sages", la coopération n'étant sollicitée que pour des domaines secondaires (par exemple décider de parler des Péruviens ou des Colombiens). Du coup, la signification d'une mauvaise conduite n'est plus à rechercher chez les élèves eux-mêmes, mais dans la manière de s'y prendre de la maîtresse. D.Riesman en conclut que l'enfant extro-déterminé "apprend dès l'école à prendre sa place dans une société où le groupe

²⁶⁷ G.Vincent, *L'école primaire française*, p.232

²⁶⁸ D.Riesman, *La foule solitaire*, Ed. Arthaud, Paris, 1964, p.93

²⁶⁹ idem, p.91

²⁷⁰ ibid, p.92

²⁷¹ *La foule solitaire*, Ed. Arthaud, Paris, 1964, p.94

²⁷² Actuellement, les élèves français de maternelle petite section sont soumis à une évaluation en fin d'année où l'institutrice doit mesurer l'adaptation de l'enfant, ses relations avec les autres en même temps que ses performances et ses qualités "intellectuelles".

s'intéresse moins à ce qu'il produit qu'aux relations humaines en son sein - c'est à dire son moral"²⁷³ .

VI- Synthèse

E. Durkheim place la discipline scolaire au centre de son analyse de l'acte éducatif scolaire: la moralisation n'est pas l'apposition d'un règlement destiné à garantir les conditions d'enseignement ni une matière spécifique sous forme de leçons de morale. La discipline apparaît ainsi comme le "facteur sui generis" de l'éducation et la moralisation est la fonction essentielle de la socialisation méthodique à l'école: la diminution des tendances répressives ne marque pas pour autant la disparition de la discipline qui tend au contraire à envahir l'ensemble de la relation pédagogique (régulation de la vie quotidienne scolaire, caractère obligatoire et régulier de la scolarisation, modes d'apprentissage et contenus des savoirs scolaires) sous une forme banalisée, apparemment plus "douce", moins directement visible qui marque en fait sa "consécration"²⁷⁴ . Au-delà du rôle joué par Durkheim dans la codification laïque de la moralité scolaire, sa tentative pour penser et perfectionner l'école de Jules Ferry par la sociologie n'a pas perdu de sa pertinence pour la compréhension de l'enseignement nouveau de la morale laïque et donc dans l'analyse des caractéristiques de la discipline scolaire actuelle.

L'éducation morale aux fondements de la socialisation scolaire inscrit la relation maître-élève dans une relation de pouvoir qui repose sur une autorité impersonnelle telle que Durkheim la conçoit dans la société moderne démocratique, c'est à dire comme une puissance morale supérieure qu'on ne peut modifier²⁷⁵ . Cette autorité qui s'impose aux individus de manière extérieure et impérative, est incarnée sous sa forme concrète par les règles morales dont le sentiment d'inviolabilité se trouve être garanti par les sanctions. Par ailleurs, cette autorité est représentée par le maître, simple médiateur d'un pouvoir moral supra-individuel dans une relation pédagogique caractérisée par l'impérativité et l'impersonnalité de la règle, mais aussi par une attention affective à l'enfant.

Enfin la conception durkheimienne de l'autonomie de la volonté morale peut paraître paradoxale²⁷⁶ : se gouverner par des règles morales dont on n'est pas l'auteur, mais qu'on a fait siennes, en connaissant les justifications rationnelles. Elle souligne en tout cas

²⁷³ *La foule solitaire*, p.100. D.Riesman souligne la "curieuse ressemblance" entre "le rôle du maître dans les petites classes de l'école moderne" et le rôle du "département des relations dans l'usine moderne": "Ce service s'occupe, lui aussi, et de plus en plus, d'une part des rapports d'homme à homme, d'autre part des rapports entre les hommes et la direction; en revanche, il s'intéresse de moins en moins à la qualification professionnelle. Dans quelques rares entreprises avancées, il existe même un mode de décision démocratique sur des points de détail, points parfois importants lorsqu'il s'agit de fixer la rétribution du travail aux pièces ou les règles d'ancienneté, mais le plus souvent aussi secondaires que les matières réservées au <<parlement>> scolaire".

²⁷⁴ selon E.Plénel, *L'Etat et l'école en France. La République inachevée*, Ed. Payot, 1985, p.68

²⁷⁵ On s'attendrait à ce que la société démocratique moderne s'appuie davantage sur l'autonomie de la volonté et le caractère rationnel de la morale.

que l'imposition d'une morale, la soumission à une autorité ne sont pas forcément antinomiques avec l'intériorisation des règles de conduite. Durkheim choisit une définition de l'autonomie qui marque une relation spécifique de pouvoir entre le maître et l'élève, à qui on ne demande pas de participer à l'élaboration des règles auxquelles il devra se conformer, mais de comprendre activement leurs fondements rationnels au lieu d'obéir passivement à des principes qui, s'ils restent extérieurs à l'enfant comme au maître, doivent être intériorisés par l'adhésion raisonnée au point d'être comme une "seconde nature" chez l'élève.

Le deuxième champ théorique que nous avons exploré concerne les interprétations qui présentent l'école comme le "décalque" des rapports de pouvoir dans la société. La théorie de la forme scolaire permet d'analyser l'école autrement que comme le "miroir" de la société ou son instrument. G.Vincent a montré ainsi que la forme scolaire est liée à des transformations dans le politique et le religieux, à savoir: l'instauration d'un nouvel ordre urbain, une redéfinition (et pas seulement une redistribution) des pouvoirs civils et religieux. La forme scolaire n'en est pas seulement un effet, une conséquence: elle en participe²⁷⁷. Cette interprétation va donc au-delà des explications en termes d'"impératifs de la Contre-Réforme" ou de "crainte des classes dangereuses" et dans cette perspective, il est réducteur de vouloir interpréter les transformations de la forme scolaire uniquement par rapport à une "influence" de "la politique" en termes d'idéologies et de courants politiques, d'impératifs de société ou bien encore de changements de régimes ou d'institutions politiques (comme les monarchies parlementaires ou les "républiques" par exemple).

Il nous paraît également trop rapide de relier les transformations de la forme scolaire uniquement à la religion (sans voir la relation entre la religion et le champ politique), comme le fait par exemple B. Douet qui explique l'origine de la punition et de la discipline à l'école par rapport aux théories et aux pratiques religieuses en particulier judéo-chrétiennes: "l'histoire nous montrera que c'est sous l'influence de la religion, et en particulier dans un monde scolaire régi par des clercs ou des religieux qu'apparaissent discipline et punitions en même temps qu'on prend conscience que l'enfant est un être en danger parce qu'impur, qu'il s'agit d'une âme à sauver, ce dont la tâche appartient aux adultes responsables qui l'entourent"²⁷⁸. A suivre l'analyse de G.Vincent, l'école est liée d'une certaine manière au religieux (sa constitution relève notamment d'une transformation de la religion) mais en concevant la religion "comme l'un des pôles du pouvoir"²⁷⁹.

²⁷⁶ C'est l'analyse qu'en fait J.C Forquin: "<Cette autonomie> n'est pas un principe de libre arbitre, un pouvoir d'auto-détermination, mais tout au plus une capacité de compréhension et d'acceptation intelligente de la réalité" ("L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherche", *Revue française de pédagogie*, n°102, janvier-février-mars 1993, p.78)

²⁷⁷ G.Vincent, *L'école primaire française*, p.16

²⁷⁸ B.Douet, *Attitudes vis à vis de la discipline et des punitions à l'école*, thèse pour le doctorat de 3ème cycle, sous la direction de P. Oleron, Université Paris V-Descartes, 1983, p.9

Afin de mieux comprendre la forme spécifique du pouvoir qui s'exerce à l'école primaire moderne, il nous est apparu indispensable de nous appuyer sur des analyses permettant de resituer les changements intervenus au sein de la relation pédagogique relativement à d'autres transformations dans les sociétés occidentales. Les travaux de M.Weber, M.Foucault, N.Elias expliquent ainsi, chacun à leur manière et dans des approches théoriques différentes, l'évolution des formes de relations sociales et notamment des formes politiques, caractérisant les sociétés occidentales dans la période du XVIème au XIXème siècle, évolution dont la forme scolaire participe et qui permet d'éclairer certaines caractéristiques de l'ordre scolaire moderne ainsi que des modalités de son exercice.

Si l'on se rapporte à l'analyse wébérienne des formes de domination, on peut dire que l'autorité qui s'exerce à l'école actuellement est de type légal-rationnelle. Cette forme de domination est caractéristique du processus de rationalisation émergeant à partir des XVIème-XVIIème siècles. Dans la relation pédagogique, les relations affectives tendent à être bannies de la classe au profit d'un rapport plus distant entre le maître et l'élève et davantage réglé par la référence à des normes rationnelles, officielles et impersonnelles auxquelles tous doivent se soumettre, y compris l'enseignant.

M.Foucault et N.Elias nous apportent des éléments de compréhension plus orientés vers les modalités de la soumission qu'en direction des caractéristiques générales d'imposition du type de domination. En développant l'analyse des schémas de docilité qui apparaissent dans le courant du XVIIIème siècle, M.Foucault dégage plusieurs caractéristiques de cette microphysique du pouvoir qui s'exerce sur les individus, caractéristiques qui intéressent directement notre analyse de l'ordre scolaire moderne: souci du détail, répartition de l'individu dans l'espace, mise en exercice du corps, rapport au temps spécifique, effets de la discipline qui individualise ceux sur qui elle s'exerce, qui assujettit les corps sans les toucher physiquement. Les micro-dispositifs de la discipline mis en valeur par M.Foucault soulignent combien l'imposition de l'ordre scolaire moderne ne doit pas se comprendre seulement à partir des punitions, des châtiments corporels qui ne constituent que la partie la plus visible de la discipline. L'imposition de l'ordre scolaire moderne se retrouve également dans les dimensions inhérentes à la relation pédagogique: organisation de l'espace (placements et déplacements des élèves, installation de la salle de classe...), organisation du temps (emplois du temps, rythme dans l'effectuation des exercices...), gestion des corps.

N.Elias s'attache comme M.Foucault à comprendre l'organisation sociale humaine relativement aux modifications ayant affecté l'économie psychique intérieure des individus, sauf qu'il insiste davantage sur les processus d'intériorisation de la contrainte. L'approche socio-historique de N.Elias met en valeur la progressive mise à distance des corps, dont on perçoit la trace dans la codification des peines corporelles à l'école. Ses analyses permettent également de mieux comprendre la variante de la forme scolaire caractéristique du XVIIIème-XIXème siècle où l'on vise un écolier "raisonné" et non plus seulement "dressé". Elles éclairent ainsi cette forme spécifique de relation maître-élève désignée sous le terme d'"autonomie", soulignant notamment combien les mécanismes

²⁷⁹ *L'école primaire française*, p.62.

autocontraints, l'intériorisation des normes de comportement loin de préexister tels quels dans les individus, doivent se rapporter à des relations de domination: l'élève n'adopte jamais un comportement autocontrôlé indépendamment d'une contrainte extérieure dans un contexte précis.

Chapitre 2. Une approche socio-historique de la discipline

I- Forme scolaire et émergence de la « discipline » à l'école

L'"école" ²⁸⁰ moyenâgeuse ne connaissait pas la "discipline" ²⁸¹ telle qu'elle se présente actuellement dans nos écoles. E.Durkheim décrivant la situation de l'écolier au Moyen-Age, souligne la liberté de son style de vie: "L'homme du Moyen-Age était trop proche de la barbarie pour n'être pas enclin à la violence sous toutes ses formes; ses passions fougueuses, tumultueuses, n'étaient pas de celles qui se plient facilement au joug. Tout cela, encore accru par l'intempérance de l'âge, par l'extrême liberté dont jouissaient les étudiants, même les plus jeunes, faisait que leur vie se passait dans les excès et les débauches de toute sorte" ²⁸². R.Chartier, D.Julia et M.M.Compère illustrent la situation des petites écoles du XVIIème siècle en Europe à cette époque, en s'appuyant sur un commentaire du tableau de Van Ostade (1662) représentant un maître entouré de ses élèves: "Ici point d'ordre. Le maître interroge l'un des enfants sous la menace de sa férule; pendant ce temps les autres, de tous sexes et de tous âges, éparpillés aux quatre coins, jouent ou écrivent, lisent ou se chamaillent. Chacun, à l'exception du *malheureux que le maître a appelé vers lui, semble aller où il veut, faire ce qu'il veut*" ²⁸³.

La mise en place de l'internat au XVème siècle permit de réfréner les débordements en dehors du collège, et Durkheim voit dans cet accroissement de "discipline" le révélateur d'un "changement dans la société française" où l'ordre serait devenu "plus nécessaire": à cette époque la France se caractérise par la précocité et la densité de sa

²⁸⁰ Nous indiquons ici le mot "école" entre guillemets, pour ne pas reproduire l'erreur de certains historiens qui conçoivent l'école comme une forme universelle et qui pensent pouvoir faire remonter l'histoire de l'enseignement et de la pédagogie dans les civilisations anciennes, sans voir la spécificité de cette "forme scolaire" décrite par G.Vincent, véritable nouvelle forme sociale qui apparaît au XVIème-XVIIème siècle. Durkheim sent également que cette "école" n'est pas universelle et continue au cours des développements de l'histoire, même s'il place la "nouveau" sans doute trop tôt, au VIIIème siècle (à l'époque de Charlemagne).

²⁸¹ A suivre l'analyse de G.Vincent dans *L'école primaire française*, le terme même de "discipline" ne serait apparu à l'école qu'au XIXème siècle, remplaçant l'expression "maintien de l'ordre"

²⁸² *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1990, p.134

²⁸³ R.Chartier, M.M. Compère, D.Julia, *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, p.111

centralisation politique, puisqu'à la fin du XV^{ème} siècle, les institutions féodales disparaissent et la monarchie commence à concentrer dans ses mains toute l'autorité. Ces transformations politiques expliqueraient cet "esprit" et le "système de l'internat français" viendrait selon Durkheim de "cet amour exagéré de l'ordre", de "cette passion pour la réglementation uniforme, dont l'université du XV^{ème} siècle s'est trouvée animée à un degré que nous ne retrouvons pas ailleurs"²⁸⁴.

P.Ariès décrit lui aussi dans *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* les "progrès de la discipline" dans le sens où des "innovations" apparaissent au sein des collèges à partir du XV^{ème} siècle, marquant la mise en place d'un ordre sévère et d'une hiérarchie stricte, qui contrastent avec les "écoles" du Moyen-Age, époque durant laquelle l'étudiant n'est "pas soumis à une autorité disciplinaire extra-corporative ni à une hiérarchie scolaire", même s'il n'est pas pour autant livré à lui-même: "L'écolier appartenait à une société ou à une bande de copains, où une camaraderie parfois brutale, mais réelle, réglait, bien plus que l'école et son maître, sa vie quotidienne, et, parce qu'elle était reconnue par l'opinion, avait une valeur morale"²⁸⁵. La fin du Moyen-Age marque une "évolution" dans la discipline scolaire: "C'est le gouvernement autoritaire et hiérarchisé des collèges qui permettra, à partir du XV^{ème} siècle, l'établissement et le développement d'un système disciplinaire de plus en plus rigoureux"²⁸⁶.

Comment peut-on analyser cette "mise en ordre" plus "rigoureuse" des relations entre le maître et ses élèves? Doit-on l'interpréter comme un "accroissement" de la sévérité du maître, ou bien comme l'apparition d'une relation nouvelle entre le maître et les écoliers? Qu'est-ce qui explique qu'à un moment donné, on assiste à l'émergence d'une "discipline scolaire"? La théorie de la forme scolaire de G.Vincent peut nous éclairer quant à ces changements: selon l'analyse qu'il mène dans *L'école primaire française* il faut comprendre l'"accroissement de la discipline" dans la perspective d'un changement plus global, l'apparition d'une "forme scolaire" dont les origines sont essentiellement urbaines et dont la constitution est dépendante d'une restructuration du champ politico-religieux²⁸⁷. Il est faux d'ailleurs de parler en termes d'"accroissement" (qui laisse à penser qu'on assiste seulement à la simple augmentation d'intensité d'une forme déjà existante), étant donné que l'émergence de cette forme scolaire va marquer une forme inédite de relation sociale entre un "maître" et un "élève", relation qui va poser un cadre nouveau pour ce

²⁸⁴ *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1990, p.142

²⁸⁵ *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Ed. du Seuil, Paris, 1975, p.199

²⁸⁶ idem, p.201

²⁸⁷ G.Vincent souligne combien "*La constitution de l'école est liée à une transformation de la religion, et celle-ci doit être conçue comme l'un des pôles du pouvoir ou du champ politique. Si l'on admet cette hypothèse, on comprend d'une part qu'il n'y ait pas de transformations de la religion sans redéfinition des rapports entre le civil et le religieux dans ce champ, d'autre part que, dès l'origine, l'école présente certains caractères <<laïcs>>: constitution progressive d'un corps enseignant distinct du corps sacerdotal, -apparition progressive d'un corps d'enseignants distincts du corps sacerdotal, -apparition d'une morale et d'une discipline des mœurs distinctes de la règle de vie chrétienne, -spécialisation, restructuration et désacralisation de l'espace scolaire, etc...*"(*L'école primaire française*, p.62)

qu'on appellera plus tard la "discipline scolaire".

Cette forme de relation sociale est inédite, car elle se distingue des autres relations sociales de l'apprentissage où "apprendre n'était pas distinct de faire"²⁸⁸, et cette nouvelle relation sociale marque son autonomie²⁸⁹ par l'instauration d'un lieu spécifique (l'école) et d'un temps spécifique (les horaires, l'emploi du temps à la semaine et à l'année, la séparation des enfants en fonction de leurs âges): on mesure ici le changement avec ce que décrivent R.Chartier, D.Julia et M.M. Compère concernant les petites écoles du XVIIème siècle, où "le temps et l'espace scolaire n'y sont point régis par un ensemble de règles imposées par le maître et intériorisées par les enfants"²⁹⁰ et où la relation entre le maître et l'élève ne peut se penser que comme un "tête à tête" singulier. Car l'invention de la forme scolaire est caractéristique également de l'instauration d'une relation pédagogique qui n'est plus "une relation de personne à personne, mais une soumission du maître et des écoliers à des règles impersonnelles"²⁹¹, le rapport aux règles impersonnelles étant un élément indispensable dans la définition que donne G.Vincent de la forme scolaire: "Ce qui fait l'unité de la forme scolaire, son principe d'engendrement, c'est à dire d'intelligibilité, nous l'avons défini comme le rapport à des règles impersonnelles"²⁹². On conçoit l'importance du rapport aux règles impersonnelles dans la forme scolaire dès lors qu'on compare le travail de l'apprenti qui "*en tout domaine, faisait d'emblée une oeuvre, puis plusieurs jusqu'à ce qu'il parvienne au chef d'oeuvre*" et la manière d'apprendre de l'écolier qui "non seulement est astreint à faire selon les règles (le résultat n'est pas seul à compter), mais surtout est astreint à faire et refaire des exercices d'application des règles"²⁹³.

²⁸⁸ Avec l'apparition de la forme scolaire, c'est la conception même de la manière d'apprendre qui se trouve bouleversée, puisqu'avant "apprendre se faisait par <<voir-faire>> et <<ouï-dire>>": "*que ce soit chez les laboureurs, les artisans ou les nobles, celui qui apprenait, c'est à dire en premier lieu l'enfant, le faisait en participant aux activités d'une famille, d'une maison*"(B.Lahire, G.Vincent, D.Thin, "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, PUL, Lyon, 1994, p.16). R.Chartier, MM. Compère et D.Julia ont montré combien les trois siècles de l'époque moderne en Occident sont marqués par les conquêtes de la forme scolaire aux dépens des modes anciens de l'apprentissage, ce qui a eu pour conséquence de déplacer l'apprentissage des conduites et des savoirs depuis les familles jusqu'aux écoles: "*Contrairement peut-être à ce qui est devenu une évidence pour les sociétés contemporaines, éducation n'est pas nécessairement scolarisation*" (*L'éducation en France du XVIème siècle au XVIIIème siècle*, p.293)

²⁸⁹ Selon G.Vincent, l'autonomie de cette nouvelle forme par rapport aux autres relations sociales conduit à une dépossession des groupes sociaux de "leurs compétences et prérogatives" qui entraîne des résistances à la scolarisation

²⁹⁰ *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, p.111

²⁹¹ B.Lahire, G.Vincent, D.Thin, "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, PUL, Lyon, 1994, pp.17 et 18

²⁹² B.Lahire, G.Vincent et D.Thin, "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, PUL, Lyon, 1994, p.13

²⁹³ G.Vincent, *L'école primaire française*, p.54

Une approche socio-historique de la forme scolaire nous permet ainsi de saisir en quoi les fondements de ce qu'on nommera plus tard la "discipline scolaire" participent de l'apparition, à partir du XVI^{ème} siècle d'un type particulier de relations sociales autonomes dans un lieu et un temps spécifiques. La relation pédagogique qui apparaît alors se caractérise par la soumission de l'élève à des règles impersonnelles et la mise à distance des corps. Selon R.Chartier, dans les "pédagogies élémentaires" de la France moderne, l'"absence de normes rend indécises les limites de l'interdit, ce qui donne à la punition un caractère brusque, violent, inattendu"²⁹⁴ : le rapport entre l'"élève" et son "maître" passe alors arbitrairement de la familiarité et du mignotage à la "domination cruelle" et le "maître" prend figure d'un "despote bienveillant ou tyrannique" face à l'enfant. Pour autant, l'émergence de la forme scolaire ne signifie pas la disparition d'une emprise sur les corps ni de l'imposition d'un pouvoir sur l'élève, qui restent au fondement de la relation pédagogique, même si leur application connaît des évolutions qui nous semblent perceptibles à travers les transformations dans l'utilisation des châtiments corporels.

II- Les évolutions dans la « discipline scolaire »: châtiments corporels et réglementation

La théorie de la forme scolaire permet d'une part de mettre à l'écart certaines conceptions posées comme évidentes, notamment l'idée selon laquelle la "discipline" est un ensemble de moyens "naturellement" indispensables au maintien des enfants dans des conditions propres à leur faciliter l'apprentissage scolaire²⁹⁵ ; cette théorie montre d'autre part combien l'émergence de cet "ordre nécessaire" dans une classe et la manière de "faire respecter cet ordre" sont corrélatifs de l'apparition de la forme scolaire. Ainsi, selon E. Durkheim, la justification de l'apparition des châtiments physiques à l'école par leur utilisation préalable au sein de la famille est dépourvue de tout fondement historique: les punitions corporelles ne se seraient pas d'abord constituées dans la famille pour passer de là à l'école, mais elles seraient "tout entières, en tant que système régulièrement organisé, d'origine purement scolaire": "Quand l'éducation est exclusivement familiale, <les punitions corporelles> n'existent que d'une manière sporadique, à l'état de phénomène isolés. La règle générale est plutôt, dans ce cas, l'extrême indulgence; les mauvais traitements sont rares. Ils ne deviennent réguliers, ils ne constituent une méthode disciplinaire que quand l'école apparaît, et, pendant des siècles, cette méthode se développe comme l'école elle-même"²⁹⁶.

Cependant si le concept de forme scolaire impose selon G.Vincent de comprendre le "principe d'engendrement" de cette configuration socio-historique particulière qui "émerge"

²⁹⁴ R.Chartier, MM. Compère, D.Julia, *L'éducation en France du XVI^{ème} siècle au XVIII^{ème}* p.111

²⁹⁵ Cette idée est contenue par exemple dans la circulaire du 23 novembre 1971: "*Il va de soi que, pendant les heures scolaires, l'une des obligations essentielles de l'instituteur est de faire respecter l'ordre et la discipline dans sa classe, en veillant notamment à éviter toute dissipation de nature à perturber l'enseignement ou à entraîner des risques de dommages corporels pour les enfants*"

²⁹⁶ E. Durkheim, *L'éducation morale*, PUF, Quadrige, Paris, p.157

à partir du XVI^{ème} siècle (sinon, comment parler de "forme"?), cette "unité" récurrente que l'on retrouve à travers les transformations de l'école et ses pratiques, et que l'on peut définir comme le "rapport à des règles impersonnelles", la théorie de la forme scolaire permet aussi de saisir, de prendre en compte la dimension du changement, de la modification à travers cette "permanence". C'est pourquoi, nous voudrions nous interroger sur les transformations relatives à l'"ordre" et son "imposition" à l'école en fonction de cet invariant que constitue le rapport aux règles impersonnelles. Notre objectif n'est évidemment pas de faire une description exhaustive de toutes les manières de "maintenir l'ordre" à travers l'histoire de l'institution scolaire, mais bien d'en analyser les évolutions significatives afin de saisir les fondements actuels de ce qu'on nomme la "discipline scolaire". Les variations dans l'utilisation des châtiments corporels nous semblent être un bon indicateur des transformations de la "discipline scolaire", transformations corrélatives aux évolutions de la forme scolaire où le rapport de pouvoir et le rapport au corps ne disparaissent pas mais prennent des formes différentes.

1- La peine corporelle « gratuite »

R. Chartier, D. Julia, MM. Compère en dressant un portrait de la manière dont les "apprentissage scolaires" étaient réalisés en Europe au XV^{ème} siècle, soulignent le caractère arbitraire, cruel, d'une "pédagogie" sans norme: "Le fouet et le baiser sont les deux faces d'une éducation qui met ensemble mignotage et châtimement et qui n'a point, comme plus tard, la méfiance d'un corps que le maître peut cajoler ou meurtrir"²⁹⁷. Les écrivains de la Renaissance dénoncèrent violemment ces pratiques, parmi lesquels Montaigne, Rabelais ou Erasme qui plaide pour un véritable réquisitoire contre les "tortures scolaires": "On ne dirait pas que c'est une école, mais une salle de torture: on n'y entend que crépitement de férules, sifflements de verges, cris et sanglots, menaces épouvantables"²⁹⁸. Mais ces dénonciations restent vaines et le christianisme ne change rien à ces pratiques, sauf pour leurs justifications: le châtimement corporel est alors associé à la "macération des chairs" pour en "extirper le péché"²⁹⁹.

Selon E. Durkheim, c'est lorsque la vie scolaire du Moyen Age arrive elle-même à son plus haut point de développement et d'organisation, que les peines auraient atteint leur maximum d'intensité: "L'arsenal de ses peines s'enrichit, leur application est plus fréquente, à mesure que la vie scolaire devient plus riche, plus complexe, plus organisée. Et il y a dans la nature de l'école quelque chose qui incline si fortement à ce genre de punitions qu'une fois établies, elles persistent pendant des siècles, en dépit des mesures de prohibition légales les plus répétées. Ce n'est qu'avec la plus extrême lenteur qu'elles

²⁹⁷ *L'éducation en France du XVI^{ème} siècle au XVIII^{ème} siècle*, p.112

²⁹⁸ Erasme, "Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis", cité par R. Chartier, MM. Compère, D. Julia dans *L'éducation en France du XVI^{ème} siècle au XVIII^{ème} siècle*, p.112

²⁹⁹ Par exemple au XVI^{ème}, Ignace de Loyola (de la Compagnie de Jésus) considérait dans ses "exercices spirituels" que la troisième manière de faire pénitence est de "châtier la chair", c'est à dire d'"infliger au corps une douleur qui se sent", notamment en se flagellant mais sans pour autant entraîner de trop gros dégâts corporels qui causeraient des maladies ou "altéreraient" les forces

reculent, sous la pression de l'opinion publique"³⁰⁰.

2- La soumission aux règles impersonnelles

La seconde moitié du XVII^{ème} siècle, avec les écoles de charité, connaît des transformations dans l'utilisation des châtiments corporels, avec l'apparition d'un nouveau système de pénalités associé à toute une organisation scolaire: le couple gratification-sanction se substitue aux caresses et aux punitions physiques. La "cruauté barbare" dénoncée par Erasme fait place à une certaine "rationalité" dans l'utilisation de la punition corporelle, comme le montre cet extrait de l'*Escole paroissiale*: "Le maître doit être exact à châtier prudemment en temps et lieu les fautes de ses écoliers et modéré aux châtiments et corrections qu'il leur fera. Il ne les frappera jamais par la tête ni avec les verges, ni avec les mains même ne leur tirera les oreilles ou le nez, ou les joues, pour éviter de grands inconvénients qui en peuvent arriver. Il ne se laissera aussi emporter pour quoi que ce soit à la colère de peur que cela puisse causer de l'excès au châtiment et ne se servira jamais contre eux de paroles âpres en les tutoyant ou frappant et injuriant les enfants, sans raison et sans considération"³⁰¹.

Le châtiment corporel change alors de sens, parce qu'il s'intègre dans un système radicalement différent, dont la logique veut que l'espace scolaire exclue tout rapport affectif, toute proximité (y compris le tutoiement) et le contact physique avec les élèves doit être réduit au minimum; le maître doit s'abstenir de les "mignarder" ou "baisoter", de même qu'il ne doit plus les châtier physiquement "sans raison": "Les pédagogues appellent de leurs vœux une école d'où tout rapport affectif, positif ou négatif, serait exclu"³⁰². Il s'agit maintenant d'un ordre impersonnel dont le maître n'est que l'exécutant. L'usage des punitions corporelles entre alors dans le cadre d'un interdit global portant sur les "familiarités": le maître doit avoir une "conduite raisonnable", c'est à dire distante du corps de l'élève (le fouet et la férule peuvent permettre d'instaurer la distance nécessaire) et exempte d'emportement et de brutalité (il est question ici pour le maître plus de maîtriser ses sentiments, son affectivité que de faire disparaître la violence).

La *Conduite des Ecoles Chrétiennes* qui pratique un enseignement simultané, édicte tout un ensemble de règles où rien n'est laissé au hasard pour le maître lasallien qui utilise une pédagogie de surveillance, basée sur un véritable code de signaux sollicitant constamment la vue et l'ouïe de l'écolier (puisque chacun risque, à l'ordre du maître d'être interrogé). Cet arsenal de moyens (fait de règles, de signaux, de surveillance distante) permet donc le maintien de l'ordre dans l'école lasallienne tout en respectant une distanciation des corps entre le maître et ses élèves. L'usage même des "souffrances physiques" fait l'objet d'instructions précises, et selon le principe général qu'on doit les éviter: le sens de la punition change, puisqu'au lieu de réprimer elle se veut "édifiante", au lieu de châtier, elle tente de "soumettre en douceur".

³⁰⁰ E.Durkheim, *L'éducation morale*, PUF, Quadrige, Paris, 1992, p.157

³⁰¹ R.Chartier, MM. Compère, D.Julia, *L'éducation en France du XVI^{ème} au XVIII^{ème} siècle*, p.122

³⁰² idem, p.122

Par ailleurs, la *Conduite des Ecoles Chrétiennes* déconseille l'utilisation du fouet: "On ne fait usage des coups que par humeur et par incapacité. Car les coups sont des châtiments serviles, qui avilissent l'âme lors même qu'ils corrigent, si toutefois ils corrigent, car leur effet ordinaire est d'endurcir"³⁰³. L'usage du fouet est très fermement réglementé: "Dans les écoles lasalliennes <...>, il ne faut donner pour l'ordinaire que trois coups <...> si quelquefois on est obligé de passer le nombre, il ne faut pas aller au-delà de cinq, sans un ordre particulier du directeur"³⁰⁴. Les motifs passibles d'une correction au martinet sont énoncés précisément dans la *Conduite*³⁰⁵ et la réglementation s'étend jusque dans la description précise de l'instrument³⁰⁶. Enfin selon B.Grosperin, dans les écoles lasalliennes un "véritable rituel marque le comportement de la victime lors de l'exécution de la peine": pour donner un exemple, "Celui qui va subir la peine du martinet doit se mettre à genoux au milieu de la classe, les mains jointes, face à celle des règles inscrites au mur qu'il a transgressée, demander pardon à Dieu, puis se rendre dans le coin réservé à cet usage, baisser sa culotte de manière qu'il ne puisse être vu tant soit peu déshonnêtement d'aucun écolier"³⁰⁷.

Aux châtiments corporels, J.B. de La Salle préfère les "pénitences" dont le but est une humiliation des écoliers, la production d'un sentiment de honte "pour les mettre dans une disposition de coeur de se corriger de leurs fautes"³⁰⁸: ainsi la *Conduite* de 1706 indique que les "pénitences" qui "rebutent moins les écoliers" et font "moins de peines aux parents" ne doivent pas être "ridicules". J.B de La Salle donne des exemples de pénitences à ses frères à travers un texte qui définit "en creux" relativement aux actes passibles de sanction, l'ordre à instaurer et les qualités de l'écolier: "Lorsqu'un écolier viendra (tard) pour une seconde fois dans une semaine, au lieu de lui donner la correction, on pourra lui donner pour pénitence de se trouver à l'école, pendant huit ou quinze jours, dès qu'on ouvrira la porte"; "Lorsqu'un écolier mangera de telle manière que

³⁰³ cité par E. Plenel, dans *L'état et l'école en France. La République inachevée*, Ed Payot, Paris, 1985, p.59

³⁰⁴ Jean Baptiste de La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes* (1706), cité par E.Prairat, *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVIème-XVIIIème siècle. Essai d'application de l'analyse foucauldienne du pouvoir*, 1991, thèse pour le doctorat (nouveau régime), sous la direction de P. Higele, p.25

³⁰⁵ Les motifs énoncés par J.B de La Salle sont les suivants: 1°) *Pour n'avoir pas voulu obéir promptement*; 2°) *Lorsque quelqu'un se fait une coutume de ne pas suivre*; 3°) *Pour avoir fait des brouilleries, des badineries ou des sottises sur son papier au lieu d'écrire*; 4°) *Pour s'être battu dans l'école ou dans les rues*; 5°) *Pour n'avoir pas prié Dieu dans l'église*; 6°) *Pour n'avoir pas été modeste à la Ste Messe et au catéchisme*; 7°) *Pour s'être absenté de la Ste Messe et du Catéchisme les dimanches et les fêtes par sa faute* (cité par E.Prairat dans *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France, XVIème-XVIIIème siècle*, p.26)

³⁰⁶ Le martinet doit être "un bâton long de 8 à 9 pouces, au bout duquel il doit y avoir 4 ou 5 cordes, au bout de chacune desquelles il y aura trois noeuds". De la même manière la *Conduite* décrit la férule dans ses moindres détails.

³⁰⁷ B.Grosperin, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Ed. Ouest-France, Rennes, 1984, p.112

³⁰⁸ cité par R. Chartier, MM.Compère, D.Julia dans *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, p.122

l'application qu'il aura à manger lui ôte l'attention qu'il devra avoir à écouter ou les prières ou les réponses de la Sainte Messe, ou le catéchisme, on pourra l'empêcher de déjeuner"; "Lorsqu'un écolier fera plusieurs fautes en lisant, faute d'avoir étudié, on pourra lui ordonner d'apprendre par coeur quelque chose du livre de l'Imitation ou du Nouveau Testament"; "Lorsqu'un écolier ne suivra pas, on pourra lui donner pour pénitence de tenir son livre devant les yeux, l'espace d'une demi-heure, sans jeter la vue dehors"; "Lorsqu'un écolier n'aura pas écrit ce qu'il doit écrire ou ne se sera pas appliqué à le bien faire, on pourra lui donner pour pénitence d'écrire un ou deux pages à la maison"; "On fera tenir debout ceux qui s'appuieront sur la table ou qui tiendront des postures lâches et indécentes"³⁰⁹. Bref, il ne s'agit plus ici d'infliger une punition corporelle directe suite à une faute commise ou bien même suite à une décision arbitraire, mais de mettre en place un ensemble de pénitences pour maîtriser, corriger les corps et les esprits fautifs, en prévoyant à chaque fois une "rectification" adaptée à l'infraction en cause.

Il est intéressant de voir combien J.B de La Salle s'intéresse à la singularisation de la peine, tenant compte à la fois de la faute commise et de "certains types caractériels" ou de "certaines catégories sur lesquelles son effet s'é mouss e" comme "les volontaires, les opiniâtres, les mal élevés, les enfants élevés doucement, <<ceux qui ont l'esprit doux et timide>>, les stupides, les incommodés, les petits enfants et les nouveaux venus" pour lesquels "des modalités particulières d'application du dispositif général sont prévues"³¹⁰. Si la nature de la peine découle de la nature de la faute, ce n'est pas encore parce qu'on cherche à "faire comprendre" et à "faire intérioriser" les raisons pour lesquelles il ne faut pas commettre ces fautes: ici, la manière de procéder fait plutôt penser à un essai d'"effacement" des mauvaises conduites par la répétition et la "mise en exercice" automatique des gestes corrects, visant à l'incorporation d'un comportement "scolairement acceptable". J.B de La Salle disait d'ailleurs des pensums qu'ils permettent de "tirer, des fautes mêmes des enfants, des moyens d'avancer leurs progrès en corrigeant leurs défauts"³¹¹ et M.Foucault apporte ce commentaire: "La punition disciplinaire est, pour une bonne part au moins, isomorphe à l'obligation elle-même; elle est moins la vengeance de la loi outragée que sa répétition, son insistance redoublée. Si bien que l'effet correctif qu'on en attend ne passe que d'une façon accessoire par l'expiation et le repentir; il est obtenu directement par la mécanique d'un dressage. Châtier, c'est exercer"³¹². A travers l'exercice de la sanction, on cherche donc essentiellement à rappeler le caractère obligatoire de la règle plus que de permettre à l'enfant de racheter son mauvais comportement.

Les jésuites eux aussi déconseillent l'utilisation des coups sauf dans les cas les plus graves; il vaut mieux accentuer la prévention et avoir une bonne organisation disciplinaire

³⁰⁹ cité par E.Prairat dans *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVIème-XVIIIème siècle)*, thèse pour le doctorat, sous la direction de P.Higele, 1991, Nancy, sciences de l'éducation, p.66

³¹⁰ R.Chartier, MM. Compère, D.Julia, *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, p.122

³¹¹ dans la *Conduite des écoles chrétiennes* (1828), cité par M.Foucault dans *Surveiller et punir*, Ed.Gallimard, Paris, 1976, p.182

³¹² *Surveiller et punir*, Ed. Gallimard, Paris, 1976, p.182

que de se servir des châtiments corporels, comme l'indique la *Ratio Studiorum* de 1603: le maître "arrivera plus facilement à ce but en faisant espérer des honneurs et des récompenses, en inspirant la crainte du déshonneur que par des châtiments"³¹³. La limitation et la réglementation de la punition physique communes au fonctionnement lasallien et au système jésuitique, s'appuient sur une signification de la sanction cependant différente: chez les premiers, la punition vient rappeler le caractère obligatoire de la règle, alors que chez les seconds, on insiste sur l'honneur (l'enfant est découragé par avance à désobéir aux règles en s'appuyant sur son sentiment de l'honneur). Pour autant, l'utilisation de la gratification n'est pas complètement étrangère à J.B de La Salle qui encourage les performances des élèves par une série de récompenses, sous forme d'images pieuses, de sentences gravées, de chapelets, de livres religieux qui sanctionnent la piété, la capacité et l'assiduité³¹⁴. C.Démia conseillera lui aussi pour éviter la punition physique, "de rendre les récompenses plus fréquentes que les peines", "les paresseux étant plus incités par le désir d'être récompensés comme des diligents que par la crainte des châtiments"³¹⁵.

Chez les jésuites, quand l'usage du fouet ne peut pas être écarté, il est en tout cas réglementé, comme chez J.B de La Salle et dès le XVème siècle, le père O. Manare indique le nombre limite de coups (six) à ne pas dépasser, coups qui doivent faire "souffrir", mais ne pas "déchirer" et qui doivent être administrés en présence de témoins prévenant contre les abus³¹⁶. Dans les faits, il semblerait que la relative modération affichée dans les écrits et la réglementation des jésuites n'ait pas toujours été suivie à la lettre dans la pratique et selon E.Durkheim, le fouet serait resté jusqu'au XVIIIème siècle, "l'instrument de correction préféré" des jésuites³¹⁷. Certaines voix témoignent des sanctions corporelles affichées dans les collèges jésuites, comme par exemple cet ancien élève du XVIIIème siècle qui raconte les séances de flagellation où le nombre de coups variait de 60 à 80 et pouvait atteindre 300. Selon E.Prairat³¹⁸ qui rapporte ce témoignage,

³¹³ *Programme et règlement des études de la société de Jésus (Ratio atque institutio studiorum societates Jesus)*, édition de 1603, cité par E.Prairat dans *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVIème-XVIIIème siècle)*, thèse pour le doctorat, sous la direction de P.Higele, 1991, Nancy, sciences de l'éducation, p.27

³¹⁴ R.Chartier, D.Julia et MM. Compère soulignent que J.B de La Salle réintroduit par ces procédés la "finalité chrétienne des écoles", puisqu'il écrit dans la *Conduite* que "les récompenses de piété seront toujours plus belles que les autres, et les récompenses d'assiduité plus excellentes que celles de capacité" (dans *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, p.123)

³¹⁵ C.Démia, *Règlement pour les écoles de la ville de Lyon* (1716) cité par M.Foucault dans *Surveiller et punir*, Ed Gallimard, Paris, 1976, p.182

³¹⁶ cité par E.Prairat dans *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVIème-XVIIIème siècle)*, thèse pour le doctorat, sous la direction de P.Higele, 1991, Nancy, sciences de l'éducation, p.27

³¹⁷ E.Durkheim, dans *L'éducation morale*, PUF, Quadrige, Paris, 1992, p.156. Le sociologue fait mention dans ce texte d'un auteur (Raumer) qui cite dans sa "Geschichte der Paedagogik" un maître au XVIIIème siècle se vantant d'avoir administré au cours de sa carrière 2227302 corrections corporelles

l'origine de ce "hiatus" entre les préceptes annoncés par les jésuites et leurs pratiques quotidiennes auprès des élèves est à chercher du côté du succès de la compagnie aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle, qui aurait conduit à un "recrutement moins prudent et moins exigeant du personnel enseignant" et à une qualité d'éducation moindre. A suivre cette interprétation, les défauts d'application du règlement chez les jésuites seraient donc à mettre sur le compte d'un "manque" de formation et d'adhésion aux principes jésuites.

Or il nous semble qu'au delà du fait de savoir si les jésuites appliquaient ou non les règlements écrits, il est intéressant de voir que même les "excès" de conduite des maîtres se font dans un cadre qui garde des aspects réglementés, si l'on en juge la description faite par l'élève cité plus haut, appartenant à un collège jésuite du XVIII^{ème} siècle: "Immuable, le cérémonial se déroulait de la manière suivante: la victime était maintenue derrière une <<grande chaise à bras hauts et solide>>, un second enfant s'asseyait alors sur la chaise <<saisissant les bras du patient passés par dessus le barreau le plus élevé>>. Et pendant que l'écolier fouetteur s'exécutait en espaçant les coups de quelques secondes, du haut de sa chaise, le régent surveillait l'opération, comptait les coups et stimulait le correcteur en lui criant: <<plus fort, encore plus fort...étrillez le bien...qu'il s'en souviennne>>"³¹⁹. Les coups administrés à l'enfant ne correspondent certes pas à la "douceur" prescrite par les jésuites, mais plus que cette différence de "degré" d'application de la peine, ce qui nous semble intéressant ici, c'est le sens différent que prend le châtiment corporel, où même les écarts du régent (qui incite l'écolier fouetteur à plus de violence) ne peuvent se faire que dans un cadre différent du "règlement de compte" personnel entre le maître et l'élève, c'est à dire dans la perspective d'une relation impersonnelle: le rituel est "immuable", la punition est publique, avec un élève "fouetteur" qui exécute les ordres et l'écolier n'est pas puni "gratuitement", mais parce qu'il a commis une faute.

3- L'intériorisation des règles impersonnelles

La "méthode mutuelle" inspirée du "monitorial system" et qui se répand en 1815 (date à laquelle est créée la "Société pour l'instruction élémentaire" qui va oeuvrer pour le développement de la méthode mutuelle) marque une nouvelle "évolution" dans l'utilisation des châtimements corporels: l'école mutuelle adopte alors un fonctionnement qui se veut basé sur "l'habitude de l'ordre, le sentiment de l'honneur" plus que la "crainte des châtimements"³²⁰. On critique alors la figure de l'écolier "dressé" et on préfère celle de l'écolier "raisonnable". De Gérando souhaite ajouter aux exigences du maintien de l'ordre la "clarté de l'intelligence et l'ardeur de l'esprit"³²¹: il critique ces écoles où les esprits sont écrasés "sous le poids des formules arides, de règles vides de sens...., où l'élève n'a

³¹⁸ *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVI^{ème}-XVIII^{ème} siècle)*. p.31

³¹⁹ Récit recueilli par G.Compayré, cité par E.Prairat, *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVI^{ème}-XVIII^{ème} siècle)*, thèse pour le doctorat, sous la direction de P.Higéle, 1991, Nancy, sciences de l'éducation, p.30

³²⁰ d'après G.Vincent dans *L'école primaire française*, p.68

³²¹ idem, p.78

rien à chercher, rien à désirer, où il est servilement enchaîné à quelqu'imitation machinale”³²².

Les peines corporelles sont proscrites, et même s'il existe encore des punitions³²³, on leur préfère tout un arsenal de "petites manoeuvres continues" (comme marcher au pas, mettre les mains derrière le dos ou sur les genoux³²⁴) qui permettent, avec l'émulation et la rivalité entre les élèves dans le classement, le maintien de l'ordre dans la classe. Ainsi l'école mutuelle s'appuie beaucoup sur l'émulation, non pas en inventant les récompenses et les punitions (car ces pratiques existent déjà), mais en modifiant le système: des moniteurs distribuent des billets de récompense, en sachant que les moniteurs n'ont pas le droit de punir eux-mêmes: "ils marquent l'élève (lui mettent la marque au cou) et l'envoient au maître, qui punit selon un code défini dans les guides de l'enseignement mutuel, faisant correspondre une sanction à chaque faute”³²⁵.

Les punitions vont se faire moins dures au cours des années, puisqu'on en vient à supprimer le cachot et le poteau auquel était attaché l'élève pour préférer d'autres formes de punitions, telles que se mettre à genoux sur l'estrade ou déclasser un élève. Car l'émulation (qui prend la forme d'une rivalité entre élèves³²⁶) permet de "stimuler" l'intérêt pour le maintien de l'ordre chez l'élève sans passer par les peines corporelles: "Dans l'école mutuelle, aux récompenses, aux examens bimestriels pour le changement de classe, à l'honneur de devenir moniteur s'ajoute le classement incessant. les élèves étant groupés à chaque cercle dans l'ordre résultant de la leçon précédente, et étant interrogés tour à tour, toute mauvaise réponse entraîne la perte du rang”³²⁷. Cette pratique de classement, de prise en compte de la place de l'élève par rapport aux autres est un élément nouveau à l'école, qui va jouer selon G.Vincent des conséquences importantes pour des "générations d'écoliers".

Dans cette organisation, il ne faut pas oublier le rôle essentiel du moniteur (qui peut être particulier, général, d'ordre, occasionnel, etc...), sorte de "maître démultiplié", alors

³²² *Cours normal des instituteurs primaires*, 1832, cité par G.Vincent dans *L'école primaire française*, p.78

³²³ G.Vincent cite par exemple les "écriteaux infamants" qui "peuvent être suspendus au cou de l'écolier paresseux ou indiscipliné", dans *L'école primaire française*, p.68

³²⁴ d'après R.Tronchot, cité par G.Vincent qui aborde aussi les procédés de la "Société pour l'instruction élémentaire" utilisant des moyens ayant déjà été éprouvés à l'étranger pour automatiser les mouvements: "*Soit le commandement <<Entrez...dans vos bancs>>: au premier mot, les enfants posent avec bruit la main droite sur la table et, en même temps, passent la jambe dans le banc; aux mots suivants, ils entrent dans le banc, etc. On reconnaît là les procédés grâce auxquels, depuis une certaine époque, est imposée la discipline militaire*" (*L'école primaire française*, p.68)

³²⁵ G.Vincent, *L'école primaire française*, p.69

³²⁶ C'est là où selon G.Vincent, les pratiques de l'école mutuelle diffèrent de la conception de la *Conduite des écoles chrétiennes* qui, sans utiliser le terme "d'émulation" décrivait des pratiques de récompenses des élèves pour leur bonne tenue et leurs réponses exactes, mais sans soulever de rivalité et sans les comparer entre eux.

³²⁷ G.Vincent dans *L'école primaire française*, p.69

que l'officier de l'école des Frères ne se voyait confier que des "tâches matérielles annexes (portier, balayeur, récitateur de prières, etc...)"³²⁸. Les moniteurs de l'école mutuelle pourront par exemple être nommés par le maître (qui apprécie notamment leurs qualités de bonnes conduites et qui leur attribue en quelque sorte un "pouvoir délégué") afin de juger leurs pairs dans le cadre de "tribunaux pour enfants" où ils ne feront en fait qu'"appliquer la sanction prévue par le code pénal scolaire"³²⁹. La pratique de ce jury a pour objectif d'assurer l'éducation morale des enfants, ce qui va à l'encontre des critiques avancées par certains adversaires de l'école mutuelle, qui dénoncent l'utilisation du monitorat, en soulignant combien cette pratique risque dangereusement d'aller à l'encontre de l'obéissance et du respect de l'autorité: "Habituer les enfants au commandement, leur déléguer l'autorité magistrale, les rendre juges de leurs camarades, n'est-ce pas là prendre le contrepied de l'ancienne éducation, n'est-ce pas transformer chaque établissement scolaire en république?"³³⁰.

Le fonctionnement de l'école mutuelle semble bien révéler un "nouveau pas dans la voie de la dépersonnalisation du pouvoir"³³¹ et l'instauration du "tribunal d'enfants", même si elle est marginale, caractérise un nouveau rapport maître-élèves (et moniteurs), non pas dans le fait de se soumettre à des règles (qui ne sont pas la volonté individuelle du maître), mais dans le rapport à ces règles impersonnelles: l'élève doit les comprendre de l'intérieur, faire siennes les règles auxquelles il obéit. Cette "variante" dans la manière de maintenir l'ordre dans une classe présente un avantage considérable puisqu'en l'absence du maître, l'élève saura "se conduire" car il a intériorisé les interdits et ce qui lui est permis de faire: "A la différence de l'écolier dressé, l'élève qui a assimilé les règles sait quoi faire lorsque son maître n'est pas ou n'est plus là, et sait s'adapter aux circonstances changeantes"³³². Ce changement de méthodes va entraîner un changement dans la relation pédagogique, le maître devenant plus compréhensif, plus proche de l'élève (auprès duquel il pourra jouer le rôle de consolateur, de conseiller, avec des entretiens intimes): le maître n'imposera plus de l'extérieur et mécaniquement sa volonté, il saura "susciter un respect qui, à travers sa personne, va à la raison et à la loi morale"³³³.

4- L' autodiscipline

Les nouvelles méthode de la fin du XIXème siècle impliquent une autre forme

³²⁸ idem, p.76

³²⁹ ibid,p.74

³³⁰ résumé par G.Rigault des rapports à la réunion plénière de l'archevêché, en 1815, cité par G.Vincent dans *L'école primaire française*, pp.73 et 74

³³¹ selon G. Vincent, *L'école primaire française*, p.75

³³² d'après De Gérando dans le *Cours normal des instituteurs*, 1832, cité par G.Vincent dans *L'Ecole primaire française*, pp.80 et 81

³³³ selon G.Vincent dans *L'école primaire française*, p.80

d'assujettissement de l'élève, dans la perspective d'une "éducation du jugement", d'une "régulation de la liberté par la <<raison>>"³³⁴. Les auteurs des réformes scolaires de 1880 dont le caractère n'est pas entièrement novateur³³⁵ insistent alors beaucoup sur la compréhension intellectuelle de l'écolier dans ses apprentissages et son corollaire dans le comportement, "savoir se conduire" en comprenant la nécessité de la règle. Une nouvelle manière d'assujettir va prendre place, essayant d'avoir une emprise "de l'intérieur" sur l'enfant et nécessitant la mise en place d'une science nouvelle, la psycho-pédagogie: à la fin du XIXème siècle, les pédagogues utilisent dès lors abondamment des notions comme l'attention, la raison, l'imagination, la conscience, l'imitation...

Qu'en est-il de l'utilisation des châtiments corporels à l'école? L'arrêté de Victor Cousin (ministre de l'instruction publique en 1840) proscrit les peines corporelles à l'école (cette interdiction nous paraît significative, même s'il n'est pas raisonnable de penser qu'elle ait été appliquée du jour au lendemain par tous les maîtres³³⁶); le même arrêté précise que les "seules punitions que l'on puisse infliger sont: 1°) La mise à genoux pendant un quart d'heure au plus 2°) La perte de la place obtenue dans les divers exercices 3°) La privation ou la restitution d'un ou plusieurs billets de satisfaction <...> 6°) La privation d'une partie ou de la totalité de la récréation 7°) L'écriteau désignant la nature de la faute. Les écriteaux, collés sur de petites planchettes, sont passés au cou de l'élève"³³⁷. A ce propos, E.Planel fait remarquer le changement dans la signification des punitions qui relèvent d'un "accroissement de la dose d'apprentissage": "l'exercice recopié, les traditionnelles lignes, les conjugaisons répétées, remplacent le fouet d'hier. La sanction ne se contente plus d'accabler: elle devient régénérante"

Une lecture rapide des textes légiférant les punitions à l'école peut nous donner une idée de l'évolution concernant l'interdiction relative aux punitions corporelles et les sanctions autorisées. L'arrêté du 18 janvier 1887 (modifié le 12 juillet 1918) indique qu'à la maternelle "les seules punitions permises sont les suivantes: privation pour un temps très court du travail et des jeux en commun, retrait des récompenses"; l'arrêté du 22 juillet 1922 indique qu'au primaire "les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont: les mauvais points, la réprimande, la privation partielle de récréation, la retenue après la classe sous la surveillance de l'instituteur et l'exclusion temporaire"³³⁸. Les textes plus

³³⁴ selon G.Vincent dans *L'école primaire française*, p.88

³³⁵ G.Vincent montre que les *Constitutions* de Port-Royal contenaient déjà l'idée qu'il faut parler aux enfants, "pour les faire réfléchir sur les intentions de leurs actes ou pour leur donner les raisons pour lesquelles on les reprend"(dans *L'école primaire française*, p.89). F.Delforge décrit lui aussi dans *Les petites écoles de Port-Royal (1637-1660)*, l'idée qu'il s'agit pour les éducateurs de "convaincre" et de "capter la confiance" des enfants et de n'utiliser la sanction qu'en tant qu'"étape ultime" et "désagréable pour tous", à n'utiliser qu'en "cas d'absolue nécessité".

³³⁶ et même si au hasard de nos visites dans les écoles, nous avons pu remarquer que les peines corporelles n'ont pas complètement disparu de certaines pratiques enseignantes

³³⁷ cité par E.Planel dans *La République inachevée. L'Etat et l'école en France*, Ed. Payot, Paris, 1985, p.61

³³⁸ cité par B.Douet, dans *Discipline et punitions à l'école*, PUF, Paris, 1987, p.30

récents marquent une réticence plus grande quant à l'utilisation des punitions et des sanctions puisque l'arrêté du 26 janvier 1978 spécifie qu'à l'école maternelle, "aucune sanction ne peut être infligée. Seul est autorisé l'isolement sous surveillance d'un enfant momentanément difficile pendant un temps très court nécessaire à lui faire retrouver un comportement compatible avec la vie de groupe". Ce même arrêté précise qu'à l'école élémentaire, "tout châtiment corporel pour quelque cause que ce soit est strictement interdit. Aucune sanction ne peut être infligée à un élève pour une insuffisance de résultat". Là encore, comme pour la maternelle, "Il est permis d'isoler de ses camarades, momentanément et sous surveillance, un enfant difficile ou dont le comportement peut-être dangereux pour lui-même ou pour les autres".³³⁹ Il est possible également de changer d'école un enfant trop difficile.

Aujourd'hui, les instructions officielles rappellent que toute punition doit "respecter la dignité de l'enfant" et que la "discipline" doit être plus intériorisée qu'"imposée": elles conseillent l'"autodiscipline", ainsi que le souligne le *Code Soleil* de 1978 où il s'agit de convaincre plus que de contraindre l'enfant: "Le maître s'efforcera de suggérer et non d'ordonner, de convaincre chaque enfant qu'en obéissant à la <<règle du jeu scolaire>> il joue son rôle dans l'organisation, la bonne tenue, la discipline dans la classe. Dès lors cette participation ne lui apparaîtra plus comme une contrainte désagréable, mais comme une tâche qu'il aura librement acceptée et qu'il remplira avec joie parce qu'on lui en a expliqué le sens et démontré l'utilité"³⁴⁰. L'analyse de ces textes montre qu'on passe d'une interdiction de la punition corporelle à un essai de compréhension du comportement de l'élève. On retrouve ici certaines préoccupations psycho-pédagogiques³⁴¹: il ne s'agit plus de "maîtriser" des corps et un ordre dans la classe, mais aussi d'essayer de "comprendre" l'élève anormal qui n'arrive pas à se conformer à l'ordre scolaire, en le "canalisant" non pas de manière directe et brutale, mais éventuellement en l'isolant (comme quelqu'un souffrant d'une maladie contagieuse) en tout cas en le "traitant" (convocation des parents, recours à un psychologue, orientation en classe de perfectionnement...).

III- Synthèse

Au total, que nous apporte cette analyse des changements dans l'utilisation des châtimements corporels (pour arriver à sa prohibition par la loi dans le champ scolaire)? Tout d'abord au XVIIème siècle, on passe d'un usage gratuit de la peine corporelle à un usage réglementé où l'élève comme le maître doivent se soumettre à des règles supra-individuelles, impersonnelles. Mais ce changement ne doit pas s'interpréter comme

³³⁹ B.Douet, *Discipline et punitions à l'école*, pp.30 et 31

³⁴⁰ *Code Soleil*, 1978, p.36, cité par B.Douet dans *Discipline et punitions à l'école*, PUF, Paris, 1987, p.30

³⁴¹ B.Douet est lui-même une illustration de l'"envahissement" du champ scolaire par les préoccupations psycho-pédagogiques lorsqu'il écrit: "Dans le même esprit que Henry et Selosse dénoncent le système pénal et carcéral, il nous semble temps de rechercher et de comprendre les causes profondes de l'indiscipline, et de trouver les <<vrais remèdes>> plutôt que d'appliquer un système aveugle et finalement néfaste" (dans *Discipline et punitions à l'école*, PUF, Paris, 1987, p.208)

un souci d'adoucir" les souffrances physiques: il est à relier à l'apparition d'une réglementation qui dicte les conduites à suivre pour l'élève comme pour le maître et qui exclue l'affectivité du rapport pédagogique. C'est pourquoi l'interdit qui marque la distance entre les corps ne concerne pas seulement la violence physique, mais aussi les caresses et les cajoleries, en bref tout ce qui "touche" au corps. Les "révolutions pédagogiques" du XIX^{ème} siècle marquent le passage de l'imposition des règles de manière mécanique, de l'extérieur, à l'imposition des règles par leur justification, leur compréhension, l'adhésion "raisonnée". Enfin actuellement, il semblerait qu'un troisième type de rapport aux règles impersonnelles soit apparu à l'école, selon lequel la règle même doit se construire avec l'enfant.

Par conséquent, l'analyse de l'utilisation des châtimts corporels à l'école montre à la fois une certaine "réurrence" dans le sens où les règles impersonnelles qui marquent l'émergence de la forme scolaire sont toujours présentes dans l'organisation des pratiques scolaires (jusques et y compris dans les pré-supposés qui ont motivé la prohibition de la punition physique à l'école): nous rejoignons sur ce point E.Plénel lorsqu'il écrit que "Du balbutiement de l'école urbaine sous la houlette congréganiste à l'immobilisme de l'école primaire durant la première moitié de ce siècle, la continuité dans l'énonciation des règles scolaires est indéniable"³⁴². L'analyse socio-historique des châtimts corporels, menée en lien avec la théorie de la forme scolaire, permet ainsi de prendre en compte une certaine forme de "continuité" entre des manières de faire (confier diverses responsabilités à des élèves au niveau du maintien de l'ordre matériel, "dégrader" un enfant dans le classement s'il a de mauvais résultats scolaires...) et dans le mode d'assujettissement de l'enfant aux règles scolaires, ce qui va à l'encontre de l'idée selon laquelle l'"autodiscipline" telle qu'elle serait pratiquée dans certaines classes n'aurait plus rien à voir (et représenterait un progrès) par rapport aux anciennes formes de discipline et de punition à l'école: c'est ce que pense par exemple B.Douet (reprenant en cela les propos de nombre d'enseignants) lorsqu'il écrit: "L'école actuelle est-elle si différente des écoles du passé que l'on vient de décrire? A-t-elle tant évolué que discipline et punitions en soient disparues, et que l'enfant y évolue désormais dans un contexte d'autodiscipline, de liberté?"³⁴³.

Mais en même temps, derrière cette "invariance" de la forme scolaire, il faut prendre en compte les modifications intervenues dans le rapport aux règles impersonnelles

³⁴² E.Plénel, *La République inachevée. L'Etat et l'école en France*, Ed Payot, Paris, 1985, p.57

³⁴³ B.Douet, *Discipline et punitions à l'école*, PUF, Paris, 1987, p.31. L'auteur termine son livre en soulignant combien le "bilan des mérites et des inconvénients du système disciplinaire et punitif scolaire" est négatif: "Autant la nécessité d'une discipline bienveillante nous semble évidente dans la classe, autant celle d'une autorité suffisante mais non excessive nous paraît indispensable dans la structuration de la personnalité de l'enfant, autant les punitions se révèlent inutiles, inefficaces et même dangereuses"(p.208) Cette conclusion révèle bien la conception de son auteur, qui n'a eu recours à l'histoire que pour tracer (et dénoncer) les "archaïsmes" de la discipline scolaire dans les formes anciennes de l'école, et qui semble persuadé que les pratiques pédagogiques sont le fruit d'initiatives individuelles plus ou moins "libérales", "progressistes" (en fonction de leur proximité avec les anciennes formes de la discipline) sans voir en quoi la "discipline scolaire" actuelle (jusque et y compris l'autodiscipline) doit se comprendre en liaison avec cette forme historique particulière que représente la forme scolaire et donc d'une certaine manière a forcément un lien avec les formes anciennes de maintien de l'ordre à l'école.

indissociablement des transformations dans le contenu même de ces règles. G.Vincent souligne ainsi le fait que "ce n'est pas seulement la manière d'assujettir l'enfant à la règle" qui change, mais "la règle elle-même": "Car celle que se donne le groupe d'enfants ne peut avoir les mêmes caractères que celle écrite sur les murs de l'école, consigne mémorisée avec l'aide de la férule, ou que celle énoncée par l'instituteur mais reconnue en lui-même par chaque élève grâce à la Raison universelle. Elle n'a pas la même rigidité, la même force; elle paraît douce"³⁴⁴.

Chapitre 3. Les disciplines scolaires: approche socio-génétique

L'analyse socio-historique des châtiments corporels scolaires réalisée dans la perspective théorique de la forme scolaire a révélé combien à l'école, l'élève n'apprend pas que des contenus scolaires, il s'exerce aussi à des relations de pouvoir et à des manières de se soumettre: certes l'écolier des Frères qui apprend à lire dans les *Civilités* s'initie à la lecture, mais il se forme aussi dans un même mouvement indissociable à "l'obéissance à des règles -des manières de manger, de se moucher, d'écrire, etc.- selon des règles, qui sont constitutives de l'ordre scolaire"³⁴⁵. L'école "en même temps qu'elle transmet des savoirs, des connaissances, est fondamentalement liée à des formes d'exercice du pouvoir"³⁴⁶, qui s'appliquent au-delà des châtiments corporels et des punitions.

Notre recherche sur la définition et le sens à accorder au terme de "discipline scolaire" ne peut donc pas faire l'économie d'un questionnement sur la nature des liens qu'entretiennent "savoirs", "connaissances" et "ordre", "discipline" scolaires, ensemble complexe dont l'intrication des éléments rappelle l'ambiguïté terminologique entre la "discipline" et les "disciplines scolaires": ainsi, il n'y aurait pas deux relations (élève-savoirs, élève-maître), deux processus différenciés (apprendre des "savoirs scolaires" et se soumettre à des normes de comportement), dont l'un conditionnerait l'autre (suivant l'idée que "discipliner" l'enfant sert à le rendre disponible à l'acquisition des "savoirs scolaires"). Pour comprendre et délimiter ce que le domaine pédagogique désigne par "discipline scolaire", il importe donc de s'interroger sur la spécificité de la transmission scolaire des savoirs scolaires par rapport à d'autres modes d'apprentissage (notamment la transmission des savoirs pratiques) et par rapport à d'autres formes de savoirs (notamment les savoirs savants/professionnels).

Autrement dit, notre démarche consiste à analyser les caractéristiques de la transmission scolaire des savoirs scolaires en étudiant ce qui se différencie du mode

³⁴⁴ *L'école primaire française*, pp.258 et 259

³⁴⁵ B.Lahire, D.Thin et G.Vincent, dans "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, PUL, Lyon, 1994, p.17

³⁴⁶ idem, p.20

scolaire d'apprentissage et ce qui ne relève pas des connaissances scolaires, afin de pouvoir préciser "par contraste" en quoi l'apprentissage des savoirs à l'école est spécifique. Cette réflexion permettra de rendre étranger à nous même des pratiques et des formes de savoir du monde scolaire devenues tellement familières qu'on ne peut les accepter telles quelles, d'emblée, comme objet directement observable d'un point de vue sociologique. Pour effectuer ce travail de mise à distance avec le mode de socialisation scolaire, nous nous appuyons sur des travaux analysant la manière dont se transmettent les savoirs pratiques relatifs aux métiers (en particulier: *La transmission des savoirs* de G.Delbos et P.Jorion). Ensuite, nous nous intéresserons à la manière dont les connaissances ont été "pédagogisées", formalisées en "savoirs scolaires" qui, explicités dans des manuels, doivent être transmis selon des méthodes d'apprentissage (à partir de deux exemples de scolarisation: "lire-écrire-compter" et les savoirs du corps). Pour finir, nous étudierons les transformations de deux exercices scolaires (dictée et composition) afin d'observer en quoi les évolutions que nous avons notées pour la discipline scolaire se retrouvent corrélativement dans les contenus et les modes d'apprentissage scolaire.

I- Logiques de la pratique et savoirs scolaires ³⁴⁷

L'une des difficultés majeures de l'approche sociologique qui cherche à comprendre et à relater la manière dont se transmettent des savoirs pratiques, est relative à l'une des divisions fondamentales de la représentation du monde qui conduit à décrire la pratique de façon négative, en posant "l'alternative ordinaire du langage de la conscience et du langage du modèle mécanique" telle que l'analyse P.Bourdieu: "pensant différemment selon qu'ils se pensent eux-mêmes ou qu'ils pensent les autres (c'est à dire les autres classes), ceux qui ont le monopole du discours sur le monde social sont volontiers spiritualistes pour eux-mêmes, matérialistes pour les autres, libéraux pour eux-mêmes, dirigistes pour les autres, et, tout aussi logiquement, finalistes et intellectuels pour eux-mêmes, mécanistes pour les autres" ³⁴⁸ .

G.Delbos et P.Jorion nous invitent également à adopter un regard critique, face à la "division économique des savoirs entre gens de la science, gens de l'école et gens du terrain entre lesquels s'établit un commerce inégal de connaissance" ³⁴⁹ . C'est dire si l'interprétation sociologique ne peut omettre le contexte social du rapport de forces entre d'un côté des savoirs scientifiques et scolaires, objectivés dans les livres, qui ont acquis une forte légitimité culturelle et de l'autre côté des savoir-faires transmis par l'expérience, à travers le travail et pour lesquels on reconnaît plus difficilement le statut de "connaissance". La vigilance épistémologique explicitée par C.Grignon et J.C Passeron dans *Le savant et le populaire* , est donc constamment d'actualité dès lors qu'on

³⁴⁷ Dans cette partie, nous ferons souvent référence à l'ouvrage de G.Delbos et P.Jorion, *La transmission des savoirs*, Ed. de la maison des sciences de l'homme, Paris, 1984, 310p

³⁴⁸ *Le sens pratique*, Ed. de Minuit, Paris, 1980, p.135

³⁴⁹ *La transmission des savoirs*, p.8

s'interroge sur les savoirs pratiques, afin d'éviter le piège du regard ethnocentrique d'une culture dominante sur une culture dominée.

Le travail de G.Delbos et P.Jorion permet de comprendre par quels processus se "transmet" le savoir relatif aux métiers de la mer, en sachant que cette étude de trois activités (la saliculture, la petite pêche et la conchyliculture) en un lieu précis (la région côtière de Lorient au Croisic) ne se veut pas monographique, mais vise à étayer une réflexion critique sur le savoir pratique et sa transmission, à partir de données concrètes relevées dans leur contexte.

1- Les conditions d'accès au travail sont conditions d'accès au savoir

Le métier s'apprend dans les conditions pratiques de son exercice et par tout ce qui "se passe" de lui dans la vie quotidienne. Au contraire de la transmission des savoirs à l'école, l'acquisition de savoirs liés aux métiers de la mer n'est pas attachée à un lieu autonome (les bâtiments de l'école), ni à un temps (découpé en horaires et partagé par les vacances) séparés de manière spécifique des autres activités sociales: l'entourage familial dispense un "savoir" non-enseigné, qui prend un caractère d'évidence, sous la forme de savoir-faire, savoir-dire, savoir-vivre inculqués pêle-mêle, découverts par soi-même mais parfois corrigés.

Un exemple est particulièrement éclairant: G.Delbos et P.Jorion décrivent le cas d'un enfant en saliculture qui reste près de ses parents en jouant dans une petite saline (pour ne pas les perturber dans leur travail). L'enfant participe au travail parce qu'"on ne peut rester à rien faire quand les autres travaillent": il devient ainsi une "main d'oeuvre" pour décharger ses parents de travaux qui ne requièrent ni initiatives, ni responsabilité. Les parents tirent profit de cette présence supplémentaire pour optimiser le rendement de ceux qui font partie de l'équipe. L'acquisition des expériences du métier ne se fait donc pas de manière individuelle et séparée de la vie familiale et sociale comme à l'école: l'enfant participe ici à un travail collectif. Du coup, l'enfant n'est pas un "apprenti", mais une "aide": il est question de travail, pas d'apprentissage. On ne peut pas déterminer un "début" et une "fin" "d'apprentissage" et le passage de l'enfant comme main-d'oeuvre complémentaire, puis comme main-d'oeuvre supplémentaire est difficile à établir. Enfin, l'enfant participe au travail aussi pour se faire reconnaître par son travail: l'enfant, notamment lorsqu'il est de sexe masculin, fait une "projection" de lui-même dans le monde adulte du travail où il "se voit déjà".

2- La non-transmission de l'expérience

L'expérience s'acquiert sans se transmettre de manière autonome, comme un savoir qui serait séparé: "Ce qui se transmet, ce n'est pas du savoir, c'est du travail"³⁵⁰. Les pratiques ne s'expliquent pas dans le marais, contrairement au savoir conceptualisé, sans cesse explicité de l'école: "Bien davantage que des instructions explicites, le savoir qui passe à l'enfant, sans être transmis, car il va sans dire, est de ce type particulier: une cosmologie, une représentation du monde ordonnée, hiérarchisée non de façon absolue,

³⁵⁰ *La transmission des savoirs*, p.46

mais de façon relative, avec des glissements possibles selon la nécessité"³⁵¹. Ainsi G. Delbos et P. Jorion, en analysant la division sexuelle du travail (les femmes n'ont pas leur place au marais, sauf en cas d'absence des hommes, par exemple pendant la guerre, ou alors quand le travail de l'homme l'y requiert) pointent que l'ordre moral, le sens des convenances viennent redoubler les exigences de la nature. Ce qui s'explique par la constitution physique (certains travaux demandent une force que ne possèdent pas les femmes) rejoint de manière harmonieuse le respect d'un ordre social qui apparaît comme "naturel" et "logique": il est déshonorant de "laisser ses filles ou sa femme aller au marais dans la vase, lorsqu'il y a des hommes pour faire le travail"³⁵².

Autrement dit, le savoir "fait corps" avec le métier, il est indissociable de la pratique, contrairement à l'école où le savoir est écrit, distancié de la pratique (l'écriture permettant un retour sur la pratique, comme le soulignent notamment les analyses de J. Goody³⁵³) et où le corps est sans cesse "mis à distance". On retrouve ici l'interprétation que P. Bourdieu fait du "sens pratique": "Ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est. Cela se voit particulièrement dans les sociétés sans écriture où le savoir hérité ne peut survivre qu'à l'état incorporé. Jamais détaché du corps qui le porte, il ne peut être restitué qu'au prix d'une sorte de gymnastique destinée à l'évoquer, mimesis qui, Platon le notait déjà, implique un investissement total et une profonde identification émotionnelle: comme l'observe Eric A. Havelock, à qui cette analyse est empruntée, le corps se trouve ainsi continûment mêlé à toutes les connaissances qu'il reproduit et qui n'ont jamais l'objectivité que donne l'objectivation dans l'écrit par rapport au corps qu'elle assure"³⁵⁴. P. Bourdieu décrit le passage d'un mode de conservation de la tradition fondé sur le discours oral à un mode d'accumulation fondé sur l'écriture, passage s'accompagnant d'une transformation profonde de tout le rapport au corps. L'expérience acquise à travers la manière dont la famille vit quotidiennement le travail et par l'exercice même du métier "produit" des connaissances qui ne se détachent pas du corps qui les porte, connaissances qui n'ont pas l'objectivité, la distance réflexive: le savoir est inscrit dans les gestes en tant que "schèmes incorporés" comme les nomme P. Bourdieu.

Maîtrise logique opposée à maîtrise pratique: la pratique "exclut tout intérêt formel", contrairement à la logique, "travail de la pensée consistant à penser le travail de la pensée"³⁵⁵. L'opposition est tellement forte que P. Bourdieu décèle une contradiction "qui défie la logique logique" dans l'idée de "logique pratique, logique sans soi, sans réflexion consciente ni contrôle logique"³⁵⁶. On peut objecter à cette conception théorique, la

³⁵¹ idem, p.114

³⁵² ibid, p.114

³⁵³ *La raison graphique (la domestication de la pensée sauvage)*, Ed. de Minuit, Paris, 1979, et *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*, coll. A. Colin, Paris, 1986

³⁵⁴ *Le sens pratique*, Ed. de Minuit, Paris, 1980, p.123

³⁵⁵ idem, p.153

“réduction” de la pratique à sa plus simple expression d’habitude sans réflexivité, sans contrôle et certains auteurs comme F.Héran³⁵⁷ ou P.Corcuff reprochent à la pensée de P.Bourdieu une opposition trop systématique entre rapport intellectuel et rapport pratique à la pratique: “la réflexivité (le fait de réfléchir sur ce que l’on est en train de faire), si elle n’apparaît pas comme un point de passage obligé de toute action, n’est pas toujours exclue des conduites pratiques, même si dans ce cas elle est prise sous le feu de contraintes pragmatiques. C’est donc la place d’une réflexivité pragmatique dans la sociologie de l’action -les contraintes plus ou moins grandes d’urgence associées à la situation laissant, par exemple, plus ou moins de place à des formes de réflexivité de la part de l’acteur- qui n’est pas clairement établie ici”³⁵⁸.

3- L'autorité du père joue un rôle dans la « reproduction » du savoir

Le processus d’identification du fils au père est confondu avec la reconnaissance du fils par le père dans le travail. Le savoir c’est au départ, le moyen de se faire reconnaître en faisant ce qu’il faut, à travers une relation personnelle. Si le père ne “parle jamais” et “ne répond pas” aux questions de l’enfant sur le métier, cela ne signifie pas pour autant que le savoir se transmet tout seul: par ses rappels à l’ordre, ses interdits, le père donne à l’enfant un ordre du monde, une éthique. Le fils doit trouver “de lui-même”, à travers cette forme du savoir, les contenus qui ne sont pas explicités par le père. Il découvre son rôle par approximations, selon le principe que quand on ne lui dit pas que ce qu’il fait est mauvais, c’est bon. Ainsi, l’enfant doit obéir aux commandements sans poser de questions et le refus d’explication est un moyen pour le père de garder en partie sa maîtrise paternelle.

La violence du père témoigne que ce n’est pas lui qui parle, mais la Loi, le réel comme contraintes (liées à l’environnement, aux exigences d’ordre économique) et sous sa forme dite: l’environnement tout entier apprend à l’homme de la pratique ce qui deviendra son savoir. On peut faire ici un parallèle avec le caractère impersonnel de la “discipline scolaire”³⁵⁹ dans le sens où le paludier ne peut en principe se permettre aucune autorité dans la maison, si ce n’est pour rappeler, parfois en des termes violents, le “sens des réalités”, “l’ordre économique” et les “contraintes naturelles”. L’autorité de

³⁵⁶ *ibid*, p.154

³⁵⁷ Selon cet auteur, la “réflexivité” n’est “à sa manière” pas absente de ce que désigne la notion d’habitus: “*Pour ce qui est des contrôles croisés ou des ajustements mutuels qui s’effectuent entre partenaires dans le feu de l’action, P.Bourdieu ne les oublie pas, mais il préfère y voir un <<mécanisme d’auto-régulation chargé de redéfinir continûment les orientations de l’action en fonction de l’information reçue sur la réception de l’information émise>>*”(“La seconde nature de l’habitus”, *Revue française de sociologie*, XXVIII, 1987, p.403)

³⁵⁸ P.Corcuff, *Les nouvelles sociologies*, Ed.Nathan/Université, collection 128, Paris, 1995, p.39 L’auteur nuance ses propos en soulignant que P.Bourdieu tient compte parfois d’une forme de réflexivité de l’acteur, notamment dans les périodes de crise où les “ajustements routiniers” ne sont plus suffisants.

³⁵⁹ dont les principes d’imposition diffèrent selon qu’on vise un écolier “dressé”, “raisonné” ou avec lequel on négocie, ainsi que nous l’avons vu dans la partie I de ce chapitre: “Une approche socio-historique de la <<discipline scolaire>>”

l'instituteur que nous avons déjà qualifiée de "légale-rationnelle" (selon les catégories de domination formalisées par M Weber), signifie que l'enseignant, en tant que professionnel doit être en mesure de justifier l'usage qu'il fait de son autorité, devant ses élèves et devant ses pairs: il est donc hors de question (ou plus exactement non reconnu comme tel, non légitime), que le rapport maître-élève soit caractérisé par l'arbitraire et soit dominé par les humeurs et l'affection du premier. Cependant, la position du paludier et celle de l'instituteur diffèrent dans le sens où le premier reste un père de famille (et éventuellement le chef d'une entreprise), alors que le second a une autorité qu'on pourrait qualifier de "déléguée", qui passe par une compétence reconnue par un titre et sa moralité (c'est à dire la conformité de sa conduite professionnelle avec les impératifs propres à son métier).

Une fois le fils devenu paludier, le père n'est plus là pour poser des interdictions, mais il faut que la représentation de soi-même puisse supporter le nom de paludier: l'amour-propre qui a été le moteur de la reconnaissance par le père se transforme en peur de la honte de "mal faire" et le souci de la dignité. Ainsi, l'acquisition d'un savoir semble être ici non pas le but premier, ce qui est recherché (G.Delbos et P.Jorion le rappellent: "le savoir s'obtient par surcroît, double condition de la reconnaissance et de l'identification" ³⁶⁰), mais bien la conséquence du fait qu'on devient un paludier, ou plutôt qu'on devient le garçon: "tout se passe comme si les excursions de plus en plus nombreuses dans le monde réservé des hommes avaient eu pour but de renforcer les dispositions naturelles de son sexe à se conduire comme un homme: faire preuve d'endurance et de force physique, développer son goût du marais, afin que de manière asymptotique il se rapproche de l'image qui l'autorisera un jour à être reconnu pour ce qu'il aspire à être: l'Homme" ³⁶¹.

4- Logique de la pratique et savoir de la science

Le savoir de la science s'occupe de cas universels, contrairement au savoir de la pratique qui s'occupe de situations ou d'individus singuliers: c'est un instrument opératoire, non "figé" dans des théories scientifiques, qui permet d'agir au "coup par coup", par "rectifications" sur le monde naturel comme sur le monde social et qui doit tenir compte concrètement des dimensions imprévisibles et incertaines du "terrain". La maîtrise pratique de son environnement implique donc une logique autre que celle qui est développée dans le savoir de la science: "Le savoir comme intelligence pratique du monde naturel sur lequel et avec lequel on travaille pour produire ne peut se développer selon les mêmes axes et les mêmes présupposés que le savoir comme intelligence discursive d'une nature sur laquelle et à propos de laquelle on s'efforce d'élaborer un système de connaissances autorisant une appréhension dépouillée de la gangue de la contingence. Ce ne sont plus les principes d'action qui sont censés apporter la maîtrise mais les principes d'explication" ³⁶².

³⁶⁰ *La transmission des savoirs*, p.107

³⁶¹ *idem*, pp 116 et 117

³⁶² *La transmission des savoirs*, p.151

La pratique ne peut se déployer que dans le présent et elle "exclue le retour sur soi (c'est à dire sur le passé), ignorant les principes qui la commandent et les possibilités qu'elle enferme et qu'elle ne peut découvrir qu'en les agissant, c'est à dire en les déployant dans le temps"³⁶³. La pratique et la science entretiennent donc des rapports au temps différents: P.Bourdieu fait remarquer que la pratique se joue dans le temps, et qu'elle joue stratégiquement du temps, alors que pour celui qui analyse, le temps s'abolit: il ne peut avoir d'incertitude sur ce qui va advenir, et il a le temps de totaliser, c'est à dire de surmonter les effets du temps: "La pratique scientifique est si détemporalisée qu'elle tend à exclure même l'idée de ce qu'elle exclut: parce qu'elle n'est possible que dans un rapport au temps qui s'oppose à celui de la pratique, elle tend à ignorer le temps et, par là, à détemporaliser la pratique"³⁶⁴.

Les travaux de G.Delbos et P.Jorion comparent également le temps dont dispose la science pour mettre des questions en réserve avec les urgences, la recherche d'efficacité immédiate parfois approximative (car on procède beaucoup par rectifications) de la pratique qui doit faire avec la nature telle qu'elle s'offre à elle. L'exemple des huîtres vertes de Claire souligne les différences de logique entre la connaissance pratique et le savoir de la science qui se doit de traiter de l'universel et de l'"universel tempéré" qu'est le probable mesurable. La qualité de l'huître s'améliore par son élevage en Claire (bassins creusés dans les terres, où l'huître durcit sa coquille, grandit et engraisse rapidement). Le passage de l'huître en Claire lui donne une couleur verte, qui n'améliore pas la qualité, mais signale au consommateur son passage en Claire (l'huître prend donc une valeur symbolique). Cependant, ce verdissement a un caractère extrêmement aléatoire et très tôt, les professionnels formulèrent à l'égard des scientifiques une demande quant aux circonstances favorisant le verdissement des claires et l'absorption du pigment vert par les huîtres.

Or, si les travaux des chercheurs permirent de comprendre les processus de reproduction et la structure cellulaire de la navicule bleue, les travaux de recherche appliquée qui intéressaient directement les professionnels aboutirent à deux solutions, dont l'une était la production industrielle de pigment vert par culture de la navicule en laboratoire. Mais la profession protesta contre cette proposition, car la production du verdissement par adjonction d'un produit "chimique" aux eaux d'élevage faisait perdre le "label de qualité" caractérisant le verdissement. Bref, si les questions des professionnels sur le verdissement des claires ont accru notre connaissance biologique de la navicule bleue, et donc ont profité au développement de la production de savoir scientifique relative aux processus de nature "universelle", on peut dire par contre que ces réponses de type général n'ont satisfaits qu'imparfaitement les interrogations empiriques et singulières du terrain, laissant démunis les professionnels. G.Delbos et P.Jorion concluent ainsi leur exemple: "...le parti pris de la science en faveur de l'universel laisse l'homme de terrain tout particulièrement démunis; son choix des solutions empiriques n'est pas nécessairement dû à son refus de se tourner vers la science, mais dû à l'incapacité de la science de répondre à des questions sur le singulier dans le langage du singulier: le choix

³⁶³ *Le sens pratique*, Ed. de Minuit, Paris, 1980, p. 154

³⁶⁴ *idem*, p.154

des solutions empiriques est alors un choix obligé " ³⁶⁵ .

II- La mise en forme scolaire des savoirs savants/professionnels

A.Chervel a montré les évolutions dans l'histoire de l'éducation de la signification du terme discipline ³⁶⁶ , depuis la méthode pour construire la connaissance, jusqu'à l'"art d'enseigner" dont le caractère distinctif rencontre au départ quelques résistances: pour preuve, la tentative de l'Ecole normale de l'an III dont l'objectif semble bien avoir été, selon G.Vincent, de réduire l'opposition science-discipline scolaire"en subordonnant la méthode d'enseignement à la science qu'il s'agit d'enseigner", suivant le principe selon lequel: "L'art d'enseigner la science s'identifie à la méthode par laquelle la science se fait" ³⁶⁷ . Cette conception n'a pas réussi à s'imposer contrairement à la représentation commune d'"un certain nombre d'enseignants, d'administrateurs et la plupart des spécialistes de la pédagogie" qui "imaginent le savoir scolaire comme une version particulière du savoir savant, du savoir savant vulgarisé, simplifié, appliqué, transposé, permettant de le mettre à la portée des enfants" ³⁶⁸ . A.Chervel rappelle lui aussi que les contenus de l'enseignement ne sont pas de simples "transpositions" provenant des savoirs existant dans la société: "On estime couramment, en effet, que les contenus de l'enseignement sont imposés tels quels à l'école par la société qui l'entoure et par la culture dans laquelle elle baigne. Dans l'opinion commune, l'école enseigne les sciences qui ont fait leurs preuves par ailleurs" ³⁶⁹ .

Nous avons déjà souligné le lien étroit entre la "discipline" et les "disciplines", lien qui va au-delà du simple jeu de mots: le mot "discipline" désigne au départ un nouvel exercice intellectuel, qui contient le développement du jugement, de la raison et le fait de "discipliner" l'esprit. L'analyse historique nous apprend ainsi que les "disciplines scolaires" contiennent des savoirs à transmettre, mais dans une forme associée à la "disciplinarisation" de l'esprit de l'enfant. Toujours dans la perspective de comprendre quelles sont les caractéristiques des savoirs scolaires, nous nous intéressons au travail de "pédagogisation" pour créer de nouveaux savoirs scolaires (par exemple la grammaire) ou pour rendre "scolairement transmissibles" des savoirs qui ont acquis leur cohérence dans d'autres formes de relations sociales.

Compte tenu des objectifs de cette recherche (qui ne sont pas de retracer le processus de mise en forme scolaire de tous les savoirs présents à l'école, mais plutôt de comprendre les modalités de scolarisation de ces savoirs en lien avec les modalités

³⁶⁵ *La transmission des savoirs*, p.159

³⁶⁶ Nous avons traité ce point dans l'introduction du chapitre 1 de la première partie: "les <<disciplines>> et la <<discipline>>"

³⁶⁷ G.Vincent, "L'Ecole normale de l'an III de la première République française", *Paedagogica Historica*, XXVII, 1991, pp.227 et 228

³⁶⁸ L.Demilly, *Le collège. Crise, mythe et métiers*, PUL, collection mutations/sociologie, Lille, 1991, p.249

³⁶⁹ A.Chervel, "L'histoire des disciplines scolaires", *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p.65

d'imposition de la discipline scolaire), nous nous concentrerons uniquement sur deux exemples qui nous semblent particulièrement intéressants: tout d'abord, la scolarisation des savoirs élémentaires (lire-écrire-compter) qu'on présente régulièrement comme la "base" évidemment "nécessaire" des connaissances à acquérir à l'école primaire, alors que l'analyse historique montre au contraire combien la maîtrise du "lire-écrire-compter" n'a pas toujours été conçue comme un préalable indispensable aux autres apprentissages scolaires et que l'assimilation scolaire de ces savoirs et savoir-faire n'a pas été un processus "naturellement" acquis d'avance. L'autre exemple sera la scolarisation des savoirs du corps, "discipline d'enseignement" dont la genèse est intéressante à étudier pour les modalités conflictuelles de son intégration à l'école avec des contradictions qui n'ont toujours pas entièrement disparu de l'éducation physique scolaire: "intégrée dans l'école, ses enseignants ne cessent d'invoquer sa spécificité pour échapper à la règle commune, mais menacée d'être évacuée de l'école, ils appellent de leurs vœux l'application de ces mêmes règles"³⁷⁰.

1- Premier exemple: la scolarisation du « lire-écrire-compter »

Dans un article intitulé "La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne"³⁷¹, J.Hébrard montre qu'avant d'être des disciplines élémentaires de la scolarisation, les pratiques du lire-écrire-compter étaient des techniques relevant de milieux professionnels spécifiques: les clercs (écrire/lire) et les marchands (écrire/compter). Lorsque l'école reprend ces techniques pour les "transformer" en "savoirs scolaires", elles sont déjà modelées par leur histoire et leur évolution propre (qui n'est pas la même pour les clercs et les marchands). L'école ne s'est pas "contentée" de reproduire ces savoirs et ces savoir-faire relevant au départ de cultures professionnelles: elle a utilisé ces apprentissages pour les modeler en "savoirs élémentaires scolarisables". J.Hébrard souligne ainsi à juste titre que la trilogie du lire-écrire-compter ne s'est pas imposée d'emblée comme un ensemble de pratiques scolaires "identifiables et identifiées, constantes dans la longue durée même si varient avec le temps les modalités de leur enseignement et le degré de compétence attendu des élèves"³⁷².

L'analyse de J.Hébrard vise à comprendre "comment se sont déplacés vers des dispositifs scolaires plus ou moins élaborés des processus de transmission de compétences et de savoirs qui jusque là relevaient d'autres sociabilités"³⁷³, cette démarche historique permettant de gommer l'évidence de la présence du "lire-écrire-compter" dans les apprentissages scolaires et de comprendre comment cette trilogie a été produite dans et par la scolarisation à partir des deux cultures

³⁷⁰ P.Arnaud, "Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement: la mise en forme scolaire de l'éducation physique", *Revue française de pédagogie*, n°89, oct-nov-déc 1989, pp.29 à 34

³⁷¹ *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p.7 à 58

³⁷² "La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne", *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p.9

³⁷³ idem, p.10

professionnelles des clercs et des marchands. A la Renaissance en France, dans l'ensemble des connaissances et des savoir-faire proposés aux enfants des petites classes de collèges, seuls la lecture et le latin ont un statut presque "disciplinaire" selon J.Hébrard, dans le sens où "on en explique la progression, on indique les méthodes à suivre"³⁷⁴ : à l'époque, l'écriture ne fait l'objet d'aucune réglementation et l'arithmétique n'est pas prévue dans les programmes. Ce n'est qu'en 1714 qu'un arrêt du Parlement va instaurer de droit l'écriture et l'arithmétique comme savoirs scolaires. Les savoirs professionnels des clercs et des marchands ne se restructurent pas de la même manière en apprentissages initiaux, puisque l'écrire/lire des clercs va être introduit plus vite dans les collèges³⁷⁵, tandis que l'écrire/compter est un savoir professionnel qui connaît plus de difficultés à être scolarisé³⁷⁶. Dans les deux cas, la divulgation de l'écrire/lire et de l'écrire/compter est liée à une "demande de culture écrite" qui se glisse dans les écoles à visée professionnelle et dans les dispositifs de formation marchands. Mais la jonction et la scolarisation de ces deux cultures supposent une transformation de l'héritage clérical (la langue latine est transformée par les langues nationales) qui s'effectue avec la Réforme protestante puis la Réforme catholique et une transformation (qui relève du "bouleversement des Réformes") du rôle de l'école et de son usage.

Contrairement à l'idée selon laquelle la trilogie du lire-écrire-compter serait un "simple apprentissage instrumental" et le "préalable technique, neutre mais nécessaire à toute scolarisation", le travail de J.Hébrard montre au contraire que cette trilogie est "une figure historique complexe et qui se constitue dans l'entrecroisement instable d'héritages hétérogènes ou conflictuels"³⁷⁷. L'auteur analyse par quels processus l'école se réapproprie des savoirs qu'elle transforme en disciplines scolarisables et dans cette perspective, la méthode pédagogique utilisée par Jacques de Batencour joue un rôle puisqu'elle scolarise les premiers apprentissages comme préalables à une éducation chrétienne, en s'appuyant sur le modèle de scolarisation de la culture cléricale utilisée dans les collèges depuis le XVI^{ème} siècle. Mais *L'Ecole paroissiale* ne prend pas vraiment en compte la culture marchande et il faudra attendre J.B de La Salle au XVIII^{ème} siècle pour que la catéchèse soit vraiment articulée avec une scolarisation des cultures marchandes traditionnelles. J. Hébrard souligne que "En ce sens, le XVIII^{ème} siècle,

³⁷⁴ *ibid*, p.28

³⁷⁵ "<...> l'écriture pensée comme moyen d'entrée dans la langue de culture et directement associée à la lecture permet de donner rapidement les bases nécessaires aux apprentissages du collège, mais peut aussi constituer un bagage suffisant pour une partie des populations concernées" ("La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne", p.33)

³⁷⁶ "Exigé par les couches moyennes ou basses de la bourgeoisie urbaine", l'écrire/compter n'est dans la première partie du XVIII^{ème} siècle "qu'un savoir technique peu ou pas scolarisé. Son articulation avec l'écrire/lire va se construire progressivement selon deux axes différents: à l'intention des groupes de la petite bourgeoisie urbaine en extension, dans des structures scolaires nouvelles, les pensions privées, qui semblent se développer particulièrement à partir de 1750; à l'intention de la boutique et de l'échoppe en ville, des paysans aisés à la campagne, dans les plus avancées des petites écoles et des écoles charitables nées des Réformes" ("La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne", p.33)

³⁷⁷ "La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne", p.56

entre Batencour et de La Salle, mais aussi entre Locke et Rousseau, sera le laboratoire pédagogique où ces savoirs professionnels -ceux des clercs comme ceux des marchands- deviennent des <<disciplines>>"³⁷⁸ .

En apprenant à écrire à l'école chrétienne, l'enfant ne s'exerce pas seulement à un "art de la calligraphie" qu'enseignaient aussi les maîtres-écrivains, il devient à proprement parler un "écolier", dont le corps est soumis à des postures dans l'apprentissage de l'écriture et aux effets de pouvoir inhérents à la pédagogisation des savoirs/savoir-faire et de leur transmission³⁷⁹ : "Une bonne écriture <...> suppose une gymnastique -toute une routine dont le code rigoureux investit le corps en son entier, de la pointe du pied au bout de l'index"³⁸⁰ . J.B de La Salle prescrit au maître un ensemble de règles à faire respecter dans les exercices d'écriture, qui sont tout à la fois acquisition d'une compétence et soumission corporelle à une forme politique d'obéissance: "tenir le corps droit, un peu tourné et dégagé sur le côté gauche, et tant soit peu penché sur le devant, en sorte que le coude étant posé sur la table, le menton puisse être appuyé sur le poing, à moins que la portée de la vue ne le permette pas; la jambe gauche doit être un peu plus avancée sous la table que la droite. Il faut laisser une distance de deux doigts du corps à la table; car non seulement on écrit avec plus de promptitude, mais rien n'est plus nuisible à la santé que de contracter l'habitude d'appuyer l'estomac contre la table; la partie du bras gauche depuis le coude jusqu'à la main, doit être placée sur la table. Le bras droit doit être éloigné du corps d'environ trois doigts, et sortir à peu près de cinq doigts de la table, sur laquelle il doit porter légèrement. Le maître fera connaître aux écoliers la posture qu'ils doivent tenir *en écrivant, et la redressera soit par signe ou autrement, lorsqu'ils s'en écarteront*"³⁸¹ . G.Vincent a souligné combien dans l'histoire de la forme scolaire, l'écriture ne cessera d'être une matière véritablement "éducative": "elle doit former un élève attentif, soigneux, appliqué, respectant jusque dans le détail de ses gestes les façons de faire qui lui sont imposées"³⁸² . Les prescriptions "qui font de l'écriture autre chose qu'un enseignement utilitaire" suivront les évolutions de la forme scolaire: l'écrire reste discipline (de la main et du corps entier) d'abord "mécanique" et "servile" puis avec les pédagogues de 1880, l'écrire devient "apprendre à aller seul selon les normes", mais le "primat du pédagogique" demeure toujours selon lequel "il faut apprendre à écrire méthodiquement et selon des règles"³⁸³ .

³⁷⁸ idem, p.56

³⁷⁹ G.Vincent, *L'école primaire française*, p.24

³⁸⁰ M.Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Ed. Gallimard, Paris, 1975, p.154

³⁸¹ J.B de La Salle, *Conduite des Ecoles chrétiennes*, Ed de 1828, cité par M.Foucault dans *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, p.154

³⁸² *L'école primaire française*, p.115

³⁸³ G.Vincent, idem, p.115

2- Deuxième exemple: la scolarisation des savoirs du corps

N.Elias analyse l'émergence du sport moderne comme une rupture avec les jeux traditionnels dont il n'a ni la fonction rituelle, ni la finalité festive (*"il est censé annuler, et non pas reproduire, les différences qui traversent et organisent le monde social"*³⁸⁴), en corrélation avec la profonde transformation de l'économie émotionnelle qui a caractérisé l'histoire de l'Occident entre le Moyen-Age et le XXème siècle. Cette conception diffère des études qui trouvent une généalogie entre d'anciennes formes de sport et les nouvelles, occultant les spécificités du sport moderne: abaissement du degré de la violence permise dans la mise en jeu des corps, existence de règles écrites et uniformes codifiant les pratiques³⁸⁵, autonomisation du jeu (et du spectacle du jeu) par rapport aux affrontements guerriers ou rituels.

L'utilisation des jeux par les jésuites au XVIIème siècle offre un exemple intéressant de l'intégration scolaire de pratiques réprouvées (qui sont à l'origine de ce qui deviendra plus tard l'éducation physique), pratiques détournées habilement pour les besoins de la forme scolaire et élaborées sous forme de composantes propres à s'intégrer aux obligations de l'école. Les collèges de jésuites imposèrent peu à peu une opinion moins radicale à l'égard des jeux (que les défenseurs de l'ordre moral réprouvaient à cause des excès qu'ils pouvaient amener): "Les pères comprirent dès le début qu'il n'était ni possible ni même souhaitable de les supprimer ou encore de les réduire à quelques tolérances, précaires et honteuses. Ils se proposèrent au contraire de les assimiler, de les introduire officiellement dans leurs programmes et règlements, sous réserve de les choisir, de les régler, de les contrôler. Ainsi disciplinés, les divertissements reconnus bons furent admis et recommandés, et considérés désormais comme des moyens d'éducation aussi estimables que les études"³⁸⁶.

Ainsi, au lieu de dénoncer l'immoralité de la danse, de la comédie, des parties de paume ou de ballon, les jésuites intégrèrent ces pratiques à leur programme d'étude (après les avoir réglées et contrôlées), en tant que moyens d'éducation permettant l'apprentissage de l'adresse, de la tenue et du contrôle de son corps. L'intelligence des jésuites est ici d'avoir compris que dans ces pratiques réprouvées se trouvaient "en germe" certaines caractéristiques qu'on pouvait développer pour les utiliser habilement dans le travail de socialisation scolaire en neutralisant dans un même mouvement ce qui pouvait être "répréhensible" à l'intérieur de ces conduites au lieu d'essayer vainement de les interdire. Les médecins du XVIIIème siècle s'appuyèrent sur les jeux d'exercice formalisés par les jésuites dans des traités de gymnastique qui précisaient les règles,

³⁸⁴ R.Chartier, "Avant-propos. Le sport ou la libération contrôlée des émotions" dans *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, N.Elias et E.Dunning, Ed. Fayard, Paris, 1995, p.15)

³⁸⁵ "l'histoire de chaque sport est donc, fondamentalement, l'histoire de la constitution d'un corps de règlements, de plus en plus détaillé et précis, qui impose un code unique à des manières de jouer ou de s'affronter qui, auparavant, étaient strictement locales ou régionales" (R.Chartier, "Avant-propos" dans *Sport et civilisation*, p.16)

³⁸⁶ P.Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Ed. du Seuil, coll. "Points", Paris, 1975, p.126

pour concevoir une nouvelle technique d'hygiène du corps: la culture physique.

L'analyse menée par J.Camy sur "la gymnastique et les jeux dans la gestion des populations scolaires au XIXème siècle"³⁸⁷ fait un rapprochement entre l'intégration scolaire de la gymnastique (qui est un moyen efficace d'obtenir l'ordre scolaire) et une école qui élabore de multiples procédés disciplinaires. Si l'école renonce à l'aspect militaire de la gymnastique (expression de la force, de la volonté meurtrière) elle s'intéresse par contre de près à ses aspects de "mise en ordre" pour normaliser les déplacements, les comportements des élèves et pour organiser plus sereinement leurs entrées et leurs sorties. Ainsi, les raisons de l'introduction de la gymnastique ne sont pas tellement à chercher du côté de la volonté de préparer le futur soldat: certes, la défaite de 1870 et le militarisme qui a suivi ont pu jouer un rôle non négligeable, mais elles n'expliquent pas tout selon G.Vincent, qui rappelle que les méthodes modernes de gymnastique ont une fonction morale et politique de mise en ordre des activités corporelles, pour l'enfant quel qu'il soit et deviendra: "Disposer à la docilité, voilà donc ce que doit produire une éducation physique qui est plus que l'entraînement du futur soldat et du futur travailleur"³⁸⁸.

Les premiers promoteurs de la gymnastique, en même temps qu'ils travaillent à l'élaboration technique, ont le souci d'une formation morale: dans le projet d'Amoros, qui fonde en 1820 le gymnase normal de Grenelle qui abrite un gymnase normal civil, se trouve l'image nouvelle d'un établissement "respectable" ("La morale, la discipline politique, aussi bien que le corporel, devraient y recevoir toute l'attention indispensable"³⁸⁹) et réfléchissent à l'instauration d'une matière d'enseignement: "Il ne leur suffit pas de mettre au point des exercices ou des séries d'exercices, il leur faut aussi imprimer un caractère pédagogique à leur gymnastique, c'est-à-dire l'harmoniser avec les finalités de l'enseignement et les manières d'enseigner qui s'imposent à l'époque"³⁹⁰.

L'arrêté du 13 mars 1854 institutionnalise la gymnastique dans l'enseignement public, "en le prescrivant dans le détail de ses graduations"³⁹¹ Selon G.Vigarello, cet enseignement suit les propositions d'Amoros et il est lié aussi aux "justifications multiples qui, des menaces dégénératives aux modèles énergétiques, imprègnent la rectitude physique de finalités hygiéniques voulues maintenant très explicites et savantes"³⁹². La gymnastique poursuit par ailleurs le travail d'assujettissement corporel "déjà à l'oeuvre

³⁸⁷ *Etudes sur le procès de socialisation scolaire*, Groupe de Recherche sur le Procès de Socialisation, ERA 631, Université Lyon II, Ed. du CNRS, Lyon, 1979, pp.35 à 73

³⁸⁸ *L'école primaire française*, p.208

³⁸⁹ cité par M.Spivak dans "Francisco Amoros y Ondeano. Précurseur et fondateur de l'éducation physique en France (1770-1848)", *Le corps en mouvement. Précurseurs et pionniers de l'éducation physique*, Ed.Privat, Paris, 1981, p.166

³⁹⁰ J.Defrance et Y.Joseleau, "Phokion-Heinrich Clias (1782-1854)", *Le corps en mouvement*. p.176

³⁹¹ G.Vigarello, *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Ed. J.P Delarge, Paris, 1978, p.239. La loi du 27 janvier 1880 "édicte définitivement son obligation: <<L'enseignement de la gymnastique est obligatoire dans tous les établissements d'instruction publique de garçons dépendant de l'état, des départements et des communes>>" (note 296, p.239)

dans les salles de classe", "en l'amplifiant"³⁹³ : en corrigeant les morphologies, elle inculque des comportements ordonnés scolairement, suivant des exercices où l'élève doit s'ajuster aux normes, acquérant une discipline du corps qui est aussi celle de l'esprit. En entrant comme "matière officielle" à l'école, la gymnastique marque donc pleinement son inscription parmi les finalités de l'éducation scolaire, cultivant "attention" et "obéissance", habitudes "qu'en peu de temps ils conserveront dans les classe"³⁹⁴ et on affiche clairement la gymnastique comme étant "avant tout un moyen d'ordre et de discipline très énergique, le plus sûr de tous et le seul dont l'action ne s'use pas par une application fréquente"³⁹⁵. Les leçons sont réglées jusqu'au moindre détail, précisant la durée, les mouvements et leur nombre, la vitesse des gestes répétés, l'alignement des corps dans des rectitudes imposées, la distance entre les corps: "Tout attouchement avec le corps de l'élève s'accroît maintenant en degré de suspicion. La main de cet enseignant particulier, qui redresse les anatomies, ou leur donne quelque vigueur, doit se fondre dans une neutralité instrumentale très surveillée"³⁹⁶

III- Analyse historique de quelques modifications dans les modes d'enseignement du français

Nous avons souligné combien la "discipline" scolaire en tant que maintien de l'ordre dans une classe est très étroitement liée aux "disciplines" scolaires en tant que savoirs, contenus à transmettre aux enfants. Si tel est le cas, nous devrions logiquement observer à travers l'analyse socio-historique des savoirs scolaires des modifications du même ordre que celles qui ont affecté la "discipline" scolaire et le rapport à la règle entre l'élève et le maître. C'est ce que nous allons tenter de faire, à travers deux exemples: la dictée et la composition française.

1- Premier exemple: la dictée

Le travail d'A.Chervel et D.Manesse exposé dans le livre: *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987*³⁹⁷ permet de démontrer (à partir de la comparaison des résultats de deux groupes d'élèves ayant passé la même dictée à plus de cent ans d'écart) que le niveau moyen en orthographe des jeunes français est plus élevé

³⁹² idem, p.239

³⁹³ ibid, p.239

³⁹⁴ Cap. Dox, *Guide pour l'enseignement de la gymnastique des garçons, conforme au programme officiel*, Paris, 1875, cité par G.Vigarello dans *Le corps redressé*, p.240

³⁹⁵ A.Sluys, *La gymnastique pédagogique*, Bruxelles, 1873, cité par G.Vigarello dans *Le corps redressé*, p.241

³⁹⁶ G.Vigarello, *Le corps redressé*, Ed. JP Delarge, Paris, 1978, p.243

³⁹⁷ INRP/Calmann-Lévy, Paris, 1989

actuellement qu'il ne l'était en 1873. Certains défenseurs nostalgiques de l'école "ancienne" dans laquelle "au moins", on apprenait à écrire "sans faute d'orthographe" ne font que projeter dans cet enseignement mythique leur peur de la "baisse du niveau" et de la "décadence des écoles" et cette crainte est à relier aux effets de la "démocratisation" de l'accès à l'enseignement par un nouveau type de public qui élargit considérablement le champ des anciens "privilegiés": ce processus a été fort bien analysé par C.Baudelot et R.Establet dans *Le niveau monte . Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*³⁹⁸

Les analyses d'A.Chervel et D.Manesse mettent aussi en valeur la manière dont l'orthographe était enseignée dans la seconde moitié du XIXème siècle. Les collèges classiques de l'Ancien Régime étaient presque entièrement réservés à l'étude et à la pratique du latin et l'orthographe ne faisait pas partie de leurs préoccupations. L'orthographe du français n'était d'ailleurs pas à l'époque considérée comme une connaissance indispensable à la culture de l'individu: sa maîtrise était réservée à quelques corps de métiers tels que les maîtres écrivains, les imprimeurs ou les secrétaires et beaucoup d'hommes "cultivés" faisaient des "fautes" sans qu'on les relève et qu'il y ait culpabilisation. Au début du XIXème siècle, il semblerait que la norme orthographique reste encore tout à fait secondaire, comme l'atteste par exemple la lecture que fait P.Albertini³⁹⁹ des copies rendues en 1826 par les candidats au concours de l'Ecole préparatoire (qui deviendra Ecole normale): les correcteurs comme les élèves qui passent l'épreuve laissent passer et font beaucoup de fautes par rapport aux règles orthographiques actuelles.

Les premières grammaires françaises sont relativement récentes et elles n'apparaissent sous forme de manuels qu'en 1750 (au départ, il existe plusieurs grammaires mais une seule va s'imposer jusqu'à ce que la grammaire scolaire serve de prototype à la grammaire française⁴⁰⁰). La première indication officielle qui place l'orthographe au rang des préoccupations scolaires ne date que de 1820. Enfin, la loi Guizot (28 juin 1833) distinguant une instruction primaire "élémentaire" et une instruction primaire "supérieure" fixe pour la première fois le programme des écoles primaires françaises élémentaires dans lequel figurent la grammaire et l'orthographe⁴⁰¹ . Cette priorité donnée à l'apprentissage de l'orthographe ne va d'ailleurs pas sans mal, car elle suppose que les maîtres chargés de l'enseigner connaissent l'orthographe, ce qui est loin

³⁹⁸ Ed. du Seuil, Paris, 1989

³⁹⁹ "Le <<développement français>> au concours de l'école préparatoire en 1826", *Histoire de l'éducation*, n°46, mai 1990, pp. 135 à 154

⁴⁰⁰ A.Chervel montre d'ailleurs dans son *Histoire de la grammaire scolaire*(Ed. Payot, Paris, 1977) combien la grammaire scolaire a pu se développer dans le grand processus de scolarisation du XIXème siècle, processus au cours duquel il est apparu urgent d'apprendre l'orthographe à un maximum d'élèves pour qu'ils sachent écrire.

⁴⁰¹ G.Vincent souligne que la loi Guizot poursuit un élargissement déjà entamé à l'époque de l'école mutuelle, en mettant au programme des écoles primaires la grammaire, la dictée, l'analyse grammaticale et logique et la composition (dans *L'école primaire française*, p.116)

d'être évident: entre 1833 et 1840, beaucoup d'instituteurs participent à des stages d'été pour apprendre les bases de la grammaire et de l'orthographe (dont ils sont parfois totalement ignorants). Ce n'est qu'en 1870-1880 que l'orthographe prend la première place (à côté du calcul) dans l'enseignement des instituteurs.

A.Chervel a décrit à propos de l'histoire de la grammaire scolaire, le "glissement" s'opérant dans les exigences et la codification de l'orthographe qui supporte encore au XVIIIème siècle un usage tolérant et variable, plus ou moins codifié⁴⁰². Mais selon G.Vincent, l'interprétation de l'historien est trop rapide quand il présente l'évolution au XIXème de l'orthographe comme une contrainte exercée par l'Etat et celle de la grammaire française comme un instrument de normalisation du peuple par la bourgeoisie: il s'agit plutôt d'un pouvoir pédagogique qui "se glisse dans un écart, l'écart entre parlé et écrit, pour l'élargir et l'utiliser"⁴⁰³. L'exigence de normativité attachée à l'usage conforme de la langue apparaît au XVIIIème siècle, époque de l'affirmation de règles rationnelles qui vont caractériser entre autres l'enseignement de la grammaire à l'école mutuelle. La rationalisation de la grammaire s'accroît progressivement⁴⁰⁴, suscitant des réactions opposées: célébrée par les pédagogues du XIXème siècle car elle apporte les lumières, elle provoque chez d'autres un sentiment d'indignation devant l'enseignement jugé trop artificiel, trop abstrait, d'une langue "natale"⁴⁰⁵.

Selon A.Chervel et D.Manesse, les premières méthodes de l'enseignement de l'orthographe restent "frustes", elles reposent sur des exercices très "mécaniques" et répétitifs: copie, mémorisation, apprentissage par coeur de règles et de séries d'exceptions, analyse grammaticale, cacographie (méthode qui consiste à écrire des mots mal orthographiés, que l'élève doit reproduire sans faute dans son cahier). La copie, qui est le principal exercice des frères de écoles chrétiennes reste dans les années 1870-1880 l'un des exercices majeurs de l'apprentissage de l'orthographe, avant que cette méthode ne soit dénoncée, comme par exemple par l'inspecteur général Cadet en 1881: "On voit souvent les élèves ouvrir au hasard le premier livre venu et se condamner à l'ingrate tâche de transcrire sans intelligence des mots et des phrases dont le sens leur échappe"⁴⁰⁶. La didactique de l'orthographe repose alors essentiellement sur la

⁴⁰² A.Chervel, *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Ed. Payot, Paris, 1977, p.49

⁴⁰³ G.Vincent, *L'école primaire française*, p.120

⁴⁰⁴ idem, p.121

⁴⁰⁵ Ce sera plus tard, au début du XXème siècle la position par exemple d'un pédagogue comme C.Freinet: l'apprentissage de la langue est une "méthode naturelle" et il faut s'opposer aux "pratiques scolastiques" qui oublient l'essentiel, c'est à dire la "vie". Les convictions pédagogiques de C.Freinet concernant l'apprentissage de l'écriture reposent sur les principes suivants: *"notre enfant montera naturellement du barbouillage au dessin, puis à l'imitation de signes graphiques, de mots et de lettres, à l'utilisation de ces mots et de ces signes pour développer sur des plans toujours plus complexes, l'expérience tâtonnée qui perfectionnera son expression, rendra plus subtiles les relations avec le milieu, jusqu'à atteindre l'exaltante maîtrise de la langue écrite aux fins de la puissance qui est sa raison d'être"*(dans *La méthode naturelle. I.L'apprentissage de la langue*, coll. Delachaux/Niestlé, Neuchâtel, 1970, p.54)

mémoire et elle cherche à créer des automatismes chez l'élève. L'enseignement de la grammaire est soumis au même état d'esprit: "étudier la grammaire" revient pour l'élève à l'apprendre par coeur puis à réciter tous les jours les règles du manuel pour après éventuellement (et uniquement dans les "bonnes écoles" précisent A.Chervel et D.Manesse) se faire expliquer le sens par le maître.

Toutes ces méthodes pédagogiques ont un aspect individuel et le seul exercice qui associe le maître et l'élève est celui de la dictée (exercice quasi inexistant avant 1845): celle-ci oblige en effet l'instituteur à s'adresser à tous les élèves en même temps, à "tenir" le groupe de la classe de manière simultanée et donc à rompre avec le "mode individuel" (dominant dans les campagnes avant 1850). Mais là encore, ce qui importe dans la dictée du XIXème siècle, c'est d'écrire des mots et des phrases de manière correcte même si on ne les comprend pas⁴⁰⁷. A.Chervel et D.Manesse montrent qu'au contraire, pour les élèves de 1987, il est difficile d'écrire une dictée sans en comprendre le sens et l'exercice est interprété comme une épreuve de langue. Avant les réformes de 1880, l'usage n'est pas d'expliquer le sens des mots pendant une dictée et de toute façon, le maître d'école parle peu souvent dans sa classe (pas du tout chez les Frères des écoles chrétiennes, puisque le silence est une règle imposée par la *Conduite*). La tâche principale de l'instituteur laïque est de surveiller, accessoirement de dicter, d'interroger et de faire lire. Les réformateurs de 1880 dénonceront ces pratiques pédagogiques, en réclamant que l'instituteur se mette en contact avec l'élève, qu'il se substitue au livre et qu'il vérifie que l'enfant a bien compris.

A.Chervel et D.Manesse soulignent combien les exercices écrits de la deuxième moitié du XIXème siècle sont associés à un maintien de l'ordre dans la classe, de par leur valeur "disciplinaire": les exercices sont mécaniques, répétitifs, laissent peu de place à la réflexion et quand l'élève est occupé à écrire, à recopier, il est plus facile de le laisser à part pour s'occuper d'un autre groupe d'enfants. En bref, ces exercices permettent de "faire tenir tranquilles les élèves dont on ne peut pas s'occuper"⁴⁰⁸ et les exercices répétitifs sont un moyen pour le maître de garder les enfants calmes: "Tous les témoignages concordent: les conjugaisons et les analyses interminables, pratiquées jusqu'à l'écoeurement et au-delà, furent d'abord un excellent moyen de faire tenir tranquilles les enfants auxquels le maître ne pouvait s'intéresser"⁴⁰⁹.

Selon A.Chervel et D.Manesse, la réforme de l'instruction primaire en 1880 est similaire à une véritable "révolution culturelle": les instituteurs doivent être maintenant des "éducateurs"; les programmes et les enseignements sont transformés et pour les

⁴⁰⁶ "Rapports d'inspection générale sur la situation de l'instruction primaire, Année scolaire 1880-1881", cités par A.Chervel et D.Manesse dans *La dictée: les français et l'orthographe, 1873-1987*, Ed. Calmann-Lévy, Paris, 1989, p.126

⁴⁰⁷ D'après la conclusion d'A.Chervel et de D.Manesse qui ont analysé et recueilli les fautes d'orthographe de dictées datant de 1873 (dans *La dictée: les français et l'orthographe, 1873-1987*, Ed. Calmann-Lévy, Paris, 1989)

⁴⁰⁸ A.Chervel et D.Manesse, *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987*, p.126

⁴⁰⁹ A.Chervel, *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Ed. Payot, Paris, 1977, p.151

réformateurs, l'instruction primaire doit être un commencement de l'"humanité". On assiste donc à un renversement de tendance dans l'enseignement du français: on dénonce l'abus des exercices grammaticaux, de l'analyse écrite, des conjugaisons, de l'apprentissage par coeur des leçons de grammaire et des dictées et on préfère la rédaction à tous ces exercices. Jules Ferry affirmera devant les inspecteurs primaires et directeurs d'école normale: "Ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens"⁴¹⁰. A travers ces changements, on perçoit la dénonciation de l'apprentissage "par coeur" des règles de grammaire et l'objectif de l'enseignement du français est bien désormais de "former les esprits et les coeurs": "Ce qui doit compter maintenant pour l'école, c'est la compréhension des textes, car il s'agit de former le jugement, le raisonnement, le <<coeur>> et même le goût de l'élève du primaire. Dès l'apprentissage de la lecture, l'accent est mis sur la lecture <<intelligente>>, et non plus seulement sur la lecture <<mécanique>>. <<Lire c'est comprendre>> disait récemment une circulaire ministérielle largement distribuée: la rénovation pédagogique de 1880 ne s'exprimait pas autrement"⁴¹¹.

Il reste à préciser que dans les faits, les inspirateurs de la rénovation pédagogique de 1880 ne seront entendus que d'une partie des maîtres d'école pour leur réforme de l'enseignement du français, et il y aura notamment des résistances par rapport à la rédaction. Mais cette volonté de changement traduit selon nous une évolution capitale dans la signification même de l'apprentissage des disciplines scolaires dans le cadre de l'école élémentaire: premièrement, l'instituteur doit moins souvent faire appel aux exercices répétitifs, sans compréhension, ensuite il est admis que l'élève n'est plus tenu de connaître la totalité de l'orthographe française et surtout troisièmement l'orthographe des mots et les règles de la grammaire ne sont plus apprises uniquement pour elles-mêmes, mais dans un cadre plus large, qui est celui des textes lus et compris par l'élève.

2- Deuxième exemple: la composition française

Selon G.Vincent, la composition fut sans doute introduite comme l'un des moyens pour réagir contre un enseignement trop abstrait de la grammaire⁴¹². A.Chervel compare dans une recherche historique sur l'enseignement⁴¹³, deux modèles successifs de composition française: le premier (appelé par l'auteur de l'article: "modèle ancien") se situe au XVIème siècle, du temps de la création des collèges et il est décrit comme étant "très largement responsable de la formule pédagogique nouvelle qu'a constituée cette

⁴¹⁰ "Conférences pédagogiques de Paris en 1880. Rapports et procès-verbaux", p.265, cité par A.Chervel, dans "L'histoire des disciplines scolaires", *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p.74

⁴¹¹ A.Chervel et D.Manesse. *La dictée. Les Français et l'orthographe en 1873-1987*, Ed. Calmann-Lévy, Paris, 1977, p.144

⁴¹² *L'école primaire française*, p.122

⁴¹³ "Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française", dans *Histoire de l'éducation*, n°33, janvier 1987, p.21 à 34

institution des collèges”⁴¹⁴ ; le second (“modèle moderne”) s’est mis en place au cours du XIXème siècle et s’est imposé à partir de 1880.

La finalité du “modèle ancien” est d’ordre élitiste, puisqu’il s’agit de faire développer chez un nombre minime de privilégiés une aptitude à s’exprimer “conformément aux canons de la rhétorique traditionnelle”. Le fondement pédagogique de ce modèle s’appuie sur trois principes: l’élève apprend à écrire en français en rédigeant en latin; la composition est un exercice à trous, c’est une “amplification”; tout l’enseignement est orienté vers l’accomplissement de cette “amplification”, et il s’agit par une “pédagogie des modèles”, de mettre l’élève en l’état de remplir les trous des exercices.

Selon P.Albertini, l’amplification a été avec la traduction la pédagogie dominante dans l’enseignement secondaire au XIXème siècle: à partir d’un corpus de copies rendues en 1826 au concours de l’Ecole préparatoire, il peut dégager un aperçu de ce qu’était l’enseignement du français à cette époque⁴¹⁵. L’exercice demandé lors de ce concours était une “composition en français” subdivisée en discours (l’exercice consiste à “faire parler un personnage précis” et à “amplifier les données d’une matière”) et en dissertation (l’élève répond à une question, en son nom propre). Un autre exercice, le développement avait un caractère intermédiaire entre le discours et la dissertation, puisque l’élève devait écrire un discours avec un personnage indéterminé qui pouvait être lui-même. P.Albertini en analysant le corpus met en valeur le poids de la tradition latine dans les exemples utilisés par les candidats et il souligne combien les copies sont conçues comme des “morceaux d’éloquence délibérative (très proches de l’éloquence sacrée et, en particulier, du sermon, sermon sur le duel ou sur le suicide) avec de très rares escapades dans l’originalité qui confirment la prégnance de la norme”⁴¹⁶.

Les deux principes pédagogiques sur lesquels s’articulent le modèle “moderne”⁴¹⁷ décrit par A.Chervel sont les suivants: la composition en français doit se faire à tout âge, dès que l’enfant sait écrire et la composition doit cesser d’être un exercice où l’enfant remplit des trous. Il s’agit donc maintenant non plus de faire appel à la mémoire, mais de s’appuyer sur l’intelligence de l’élève et son “sens moral”, il faut privilégier la “lecture intelligente” et condamner la “lecture mécanique”: les lectures doivent être expliquées et l’enfant a le droit (qui deviendra un devoir) de s’exprimer oralement avant de s’exercer à l’expression écrite.

La rédaction naît selon G.Vincent d’un véritable “renversement” où au lieu de remplir des phrases à trou, l’enfant apprend à s’exprimer, mais en restant encore très “encadré”: il

⁴¹⁴ idem, p.22

⁴¹⁵ “ <<Le développement français>> au concours de l’école préparatoire en 1826”, *Histoire de l’éducation*, n°46, mai 1990, p.135 à 154

⁴¹⁶ *L’école primaire française*, p.141

⁴¹⁷ Là encore, comme pour l’enseignement de l’orthographe et de la grammaire, le “nouveau modèle” de la composition française ne s’est pas imposé du jour au lendemain: l’“ancien modèle” a commencé à être moins utilisé vers 1850 et le “nouveau modèle” de la rédaction ne fonctionne pas encore au début du XXème siècle à l’école primaire.

ne s'agit pas tellement d'invention, mais d'exercice d'application. Il ne faudrait donc pas interpréter les modifications de l'exercice comme une attention accrue au développement de l'imagination de l'enfant: "la composition, loin d'être un exercice dont la finalité serait de développer l'imagination de l'enfant, est expressément conçue pour discipliner cette faculté dangereuse"⁴¹⁸, faculté qu'il faut "régler" et "diriger". La composition est présentée par les réformateurs de 1880 comme un moyen pour faire apprendre les règles de grammaire et ce qui est demandé au fond à l'élève, "ce n'est pas seulement de s'exprimer par écrit et mieux qu'il ne le fait d'habitude, ce n'est même pas de s'exprimer, mais d'appliquer des règles d'assemblage"⁴¹⁹: on ne peut alors pas s'étonner de la difficulté qu'ont les élèves à rédiger, alors même que le sujet est proche de leurs préoccupations et qu'ils sont capables de récits animés dans la cour de récréation et hors l'école.

L'exercice des "textes libres" analysé par G.Vincent est significatif d'une autre dimension dans les transformations des exercices d'enseignement du français: il peut laisser l'enfant aussi démuni (si ce n'est plus) que l'élève qui suivait un sujet et un canevas pour écrire la narration. On demande à l'enfant d'écrire "librement" un texte, en ayant "compris" un certain nombre de règles grammaticales, de présentation (on exige de lui qu'il présente de manière claire et lisible, mais sans lui rappeler forcément au préalable le principe de ces exigences) et de narration (on lui laisse l'initiative d'utiliser des tournures de phrases dont on pense naïvement qu'elle peuvent être une transposition des situations réelles de communication⁴²⁰). Si bien qu'au lieu de rendre l'enfant "libre" de communiquer, le texte "libre" peut conduire l'élève à des situations extrêmes de tension, d'angoisse, où il doit trouver par déduction ou par interprétation ce qui est "scolairement" acceptable et rentable⁴²¹: par exemple, nous avons rencontré dans une école primaire Freinet de Vaulx-en-Velin des enfants qui utilisaient systématiquement l'expression "il était une fois" pour débiter leurs textes "libres", conduisant parfois à des phrases absurdes, qui n'avaient plus de sens, comme "il était une fois, hier je suis allé au supermarché"⁴²².

En conclusion, ces évolutions entre le XIXème siècle et le XXème siècle dans

⁴¹⁸ G.Vincent, *L'école primaire française*, p.125

⁴¹⁹ idem, p.125

⁴²⁰ C'est par exemple le point de vue de P.Clanché, cherchant à apporter des justifications théoriques à la conception pédagogique de C.Freinet sur le texte libre qui est "*fondamentalement une pratique quotidienne dont la finalité est d'abord d'ordre usager et informatif: s'approprier un instrument de communication à des fins de socialisation de l'expérience*" (*L'enfant écrivain. Génétique symbolique du texte libre*, Paidos/Ed. du Ceinturion, Paris, 1988, p.43). L'auteur pense ainsi que "l'institution du texte libre" (et non pas le texte libre isolé) "sert de transition entre les pratiques conversationnelles...et la rédaction de textes écrits décontextualisés" (idem, p.173)

⁴²¹ Là dessus, nous ne partageons pas les conceptions de P.Clanché selon lequel "*Le milieu socioculturel a une influence maximale lorsque la tâche à accomplir est une tâche d'adaptation à une attente implicite de l'enseignant (rédaction), et une influence minimale lorsque la tâche est définie dans un cadre institutionnel explicite mais ne donnant aucune consigne explicite sur la forme et sur le contenu (texte libre)*" (*L'enfant écrivain*, p.7). La forme et le contenu d'un exercice écrit scolaire ne peuvent évidemment pas être "inventés" continuellement et ils doivent répondre (même dans un texte libre) à des exigences d'ordre scriptural et liés à la logique scolaire (concernant la manière d'exposer, mais aussi les thèmes à aborder).

l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire ne peuvent se comprendre qu'en se référant à des changements de la forme scolaire, qui affectent aussi ce qu'on appelle "la discipline" à l'école. Les "révolutions pédagogiques" du XIX^{ème} siècle n'exigent plus de l'enfant qu'il sache répéter mécaniquement de l'extérieur des règles apprises par coeur, mais que l'élève comprenne de l'intérieur les différents points d'un règlement et qu'il ait face aux règles un comportement "raisonné". Au XX^{ème} siècle, la dissimulation des règles observée par exemple dans l'exercice du texte libre pratiqué par certains instituteurs, n'est pas spécifique uniquement au domaine de la grammaire et on retrouve un mode similaire d'assujettissement à la règle dans le fait de demander à l'enfant de trouver lui-même les règles de fonctionnement de sa classe et de les discuter avec l'enseignant.

IV- Synthèse: les caractéristiques du mode scolaire d'apprentissage des savoirs scolaires

1- Une rupture avec le monde adulte, familial et la culture de métier

Dans la description de G.Delbos et P.Jorion, l'exercice des métiers de la mer est étroitement lié au milieu familial qui se trouve être aussi le propriétaire de l'exploitation. Il n'en est pas de même pour tous les métiers "manuels": les ouvriers embauchés dans une usine font preuve d'une compétence qui s'exerce en dehors du cercle familial et les résultats fournis par leur travail intéresse d'abord la productivité de l'entreprise, puis dans une moindre mesure le salaire de l'ouvrier (qui peut être payé "à la rentabilité" ou qui peut se retrouver au chômage à cause d'une productivité trop faible). Du même coup, l'incidence familiale sur la transmission d'une expérience pratique "de père en fils" prend un autre sens, à supposer que le fils veuille exercer le même métier que celui de son père. Certaines situations forment des cas intermédiaires entre l'expérience professionnelle acquise auprès des parents et le travail manuel exercé à l'extérieur de la structure familiale: c'est le cas du maître-artisan qui accueille un apprenti dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ou bien de certains anciens ouvriers suffisamment expérimentés, qui peuvent jouer un rôle de "guide", de "conseil", pour les jeunes qui débutent dans la profession⁴²³.

L'ouvrier qui travaille dans une usine n'a pas appris son métier avec son père, ni sa famille et il ne travaille pas pour le compte d'une exploitation familiale, contrairement au cas décrit par G.Delbos et P.Jorion. Mais on peut se demander si l'enfant d'une famille ouvrière (qui lui-même ne deviendra pas forcément ouvrier) ne retient pas quelque chose de l'expérience du travail ouvrier, un habitus relatif à tout ce qui "passe" du métier

⁴²² Dans le cadre de notre mémoire de maîtrise: *La pédagogie Freinet, une école pour le peuple?*, Université Lyon II, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin, 1991

⁴²³ Mais F.Dubet montre que le développement de l'emprise scolaire affaiblit le rôle de la formation des jeunes travailleurs par les anciens, la "socialisation des ouvriers par les ouvriers eux-mêmes" ("Comment devient-on ouvrier", *revue Autrement*, n°126, janvier 1992, pp.136 à 145)

d'ouvrier dans la vie quotidienne familiale (le "savoir-dire" et le "savoir-vivre", la "cosmologie" pointés par G.Delbos et P.Jorion), même s'il n'assiste pas directement au "savoir-faire" (c'est à dire aux conditions pratiques de l'exercice du métier). Ainsi, O.Schwartz avance que même si la "culture ouvrière" n'existe pas en tant que telle, il existerait des cultures ouvrières⁴²⁴ qui présentent des attitudes communes dans le rapport au travail, à la famille, à la vie quotidienne et au groupe: "Les pratiques sociales ouvrières les plus visibles et les plus aisément repérables ont en commun le caractère d'être fortement collectives...l'être collectif est l'une des plus grandes formes modales de l'existence ouvrière, non seulement comme <<habitus>> de fait, mais aussi comme valeur, portée et célébrée de multiples manières par le groupe lui-même"⁴²⁵.

G.Delbos et P.Jorion ont décrit cette "logique d'ensemble" entre le mode de vie familial et la pratique des métiers de la mer et on peut donc se demander si l'enfant issu d'une famille d'ouvriers ou de travailleurs "manuels" ne connaît pas un certain type de rapport au travail, lié à un sentiment d'appartenance collectif. Dans ce genre d'interprétation, il convient certainement de se méfier des descriptions des familles populaires qui auraient un mode de vie plus "collectif", plus "communautaire" que les autres milieux sociaux. Le travail de M.Pinçon et M.Pinçon-Charlot est là pour montrer que la représentation commune associant bourgeoisie et individualisme ne tient pas et qu'il y a aussi du "collectivisme" dans la gestion des "grandes familles"⁴²⁶. Par contre, il existe certainement des formes de "solidarité", de "proximité" propres aux familles populaires, que ce soit dans l'entraide pour lutter contre les difficultés de la vie, ou bien dans un mode de vie plus "partagé" où les activités des enfants et des adultes sont étroitement liées. C'est ce que montre D.Thin quand il explique que dans les familles populaires urbaines, les enfants ne font pas l'objet d'un traitement pédagogique "à part", d'une "action spécifique, systématique et sensiblement différente ou relativement séparée des autres activités familiales". Contrairement à la conviction de certains enseignants ou travailleurs sociaux, dans ces familles on s'occupe des enfants, "mais on s'en occupe dans le cours même des activités des adultes" et "on parle aux enfants des tâches et des événements quotidiens ou exceptionnels sans intention pédagogique dans les propos"⁴²⁷.

Encore faut-il se demander "qui" fait la "transmission" des savoirs: l'enfant qui "apprend" dans son milieu familial des pratiques liées à un métier peut connaître aussi par ailleurs un apprentissage scolaire de type professionnel. G.Delbos et P.Jorion décrivent d'ailleurs des situations où surgissent des malentendus entre un jeune qui apprend le

⁴²⁴ Les ouvriers ne forment pas un milieu homogène, puisqu'ils sont chargés de tâches diverses avec des conditions de travail différentes (travail à la chaîne ou travail dans une petite exploitation...), qu'ils sont dotés de compétences inégalement certifiées (ouvrier spécialisé, qualifié...) et qu'ils ne travaillent pas tous sur les mêmes matériaux (dans le bâtiment, le textile, l'alimentation...). L'espace des professions ouvrières est beaucoup plus diversifié, hétérogène que les métiers de la mer décrits par G.Delbos et P.Jorion. Dès lors, peut-on encore parler de la transmission de savoirs pratiques pour tous les métiers ou faut-il supposer que ce qui "passe", ce ne sont pas tant des contenus qu'une "forme" et une "conception" du travail ?

⁴²⁵ "Zones d'instabilité dans la culture ouvrière", *revue Autrement*, n°126, janv. 1992, pp.123 et 124

⁴²⁶ *Grandes fortunes. Dynasties familiales et formes de richesse en France*, Ed Payot, Paris, 1996

métier de la saliculture dans le cadre d'une formation scolaire et son maître de stage: alors que le premier vient avec une demande d'enseignement et accuse son maître de stage de le reléguer, pour l'exploiter, aux tâches les plus ingrates, le maître de stage se plaint lui de n'avoir affaire qu'à un "fainéant" qui ne fait que poser des questions, sans travailler. Certains modes d'enseignement se trouvent dans une situation intermédiaire entre la transmission pratique d'un métier et l'apprentissage scolaire. C'est le cas par exemple pour la formation dispensée dans le cadre du compagnonnage que J.Testanière a étudié⁴²⁸ : c'est un apprentissage proche du métier, de la culture du métier et d'un rôle social conforme au milieu social d'origine; c'est une pédagogie a-scolaire (même si J.Testanière souligne qu'elle suppose une scolarité élémentaire achevée et une certaine éducation morale inculquée par la famille). Il semblerait que la pédagogie compagnonnique soit efficace, notamment auprès des enfants d'origines populaires: en quinze mois, les jeunes apprennent un métier en suivant peu d'heures d'enseignement. Ce succès tient selon J.Testanière à la proximité de culture entre les familles populaires et la pédagogie compagnonnique, en ce qu'elle "suggère qu'il est possible de concevoir les modalités d'accès à la culture qui prennent appui sur leur culture d'origine au lieu d'en être la négation"⁴²⁹. Cette pédagogie, "en établissant un autre rapport entre la théorie et la pratique, entre la pratique qui instruit et la théorie qui précise, en ne séparant plus l'apprentissage du travail" correspond aux attentes des familles populaires qui "voient en elle un moyen naturel et direct de parfaire l'éducation qu'ils ont donnée à leurs enfants avant qu'ils ne s'établissent dans la vie"⁴³⁰.

2- Des savoirs abstraits, décontextualisés des situations pratiques

L'école propose un savoir objectivé dans et par l'écriture, contrairement au savoir-faire et aux dispositions mis en oeuvre dans l'exercice pratique d'un métier manuel (dont l'acquisition se fait au cours de la pratique). Selon B.Lahire, le "mode scolaire" d'appropriation s'oppose au "mode oral-pratique" d'appropriation des activités qui s'effectue dans et par la pratique, oralement et visuellement, sans recours nécessaire à l'objectivation par l'écrit. La forme prise par la "relation sociale d'apprentissage du travail" est ainsi liée à "l'état incorporé du travail": "Lorsque les savoirs et les savoir-faire ne sont quasiment pas objectivés mais, au contraire, indissociables des hommes (des corps) -les

⁴²⁷ *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines: une confrontation inégale*, thèse de doctorat sous la direction de G.Vincent, Université Lyon II, juin 1994, p.200. Ces pratiques socialisatrices parentales relevées dans les milieux populaires peuvent donc être en inadéquation avec les pratiques scolaires, par exemple pour les devoirs à faire à la maison: "S'isoler, même pour le travail de l'école, c'est se mettre à part, se singulariser, se mettre en retrait de la vie familiale, de la vie commune, situation qui semble peu prisée dans les familles populaires les plus éloignées du mode scolaire de socialisation" (pp.244 et 245)

⁴²⁸ dans sa thèse de doctorat d'Etat ès lettres et sciences humaines, *Les enfants des milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible?*, Université Paris-Sorbonne (Paris IV), 1981, sous la direction de R.Boudon

⁴²⁹ *Les enfants de milieux populaires et l'école*, p.342

⁴³⁰ idem, p.317

anciens- qui les mettent en oeuvre, l'apprentissage ne peut se faire que sous la forme d'une mimesis"⁴³¹ .

La recherche menée par Loïc J.D Wacquant⁴³² sur les modes d'appropriation des pratiques pugilistiques offre un exemple tout à fait intéressant: dans la salle d'entraînement observée, apprendre à boxer revient à modifier son schéma corporel, son rapport au corps pour intérioriser une série de dispositions inséparablement mentales et physiques; apprendre à boxer revient donc à une "inculcation de dispositions" qui "se ramène pour l'essentiel à un procès d'éducation du corps, à une socialisation particulière de la physiologie"⁴³³ . Dans ce cadre-là, la transmission du pugilisme ne peut s'effectuer que de manière gestuelle, visuelle et mimétique, à partir d'un savoir collectivement détenu par tous les boxeurs (amateurs ou professionnels) qui s'entraînent dans la salle. Ce n'est pas un hasard si l'entraîneur est vigoureusement hostile aux méthodes livresques d'enseignement de la boxe: l'écrit produit un effet de distanciation, de détemporalisation par rapport à l'action directe et cette antinomie entre le "temps abstrait de la théorie" et le "temps de l'action" n'est pas gérable pour un boxeur qui doit être "dans l'action" et utiliser immédiatement des dispositions acquises à force de très nombreuses heures d'entraînement répétitif et discipliné.

Cet entraîneur qui ne consent à utiliser la technique vidéo que pour la distraction (et non pas pour analyser les mouvements avec une intention pédagogique), en marquant son refus de la rationalisation de l'entraînement et de l'explicitation de l'apprentissage est peut-être (comme le souligne Loïc J.D Wacquant) l'expression d'un autre âge de la boxe, puisqu'il arrive aux entraîneurs actuels de faire appel à des techniques plus rationnelles d'entraînement. Il n'en reste pas moins que la manière de procéder de cet entraîneur (par une "pédagogie" silencieuse, négative en ce qu'elle rectifie au coup par coup, en interdisant et non pas en expliquant) est significative d'une transmission pratique d'un savoir pratique qui s'oppose à une transmission plus "rationalisée" (à partir de méthodes écrites, de gestes décortiqués, analysés à la vidéo). Autrement dit, si la technique pugilistique ne requiert pas forcément des savoirs formalisés, qui tiennent à distance la pratique pour mieux l'analyser, il semblerait que certains entraîneurs cherchent à rationaliser cet apprentissage en décomposant temporellement le geste, avec une logique qui relève de l'observation systématique et du calcul réfléchi, contrairement à l'acquisition d'un "sens pratique" pugilistique sorte de "science concrète" de son corps, tirée de "l'expérience d'être frappé et de frapper".

Face à la diversité des pratiques (que des "praticiens" tels que le travailleur manuel, le sportif... peuvent être appelés à rectifier au "coup par coup"), l'école propose un savoir universel et valable pour tous les cas dans lesquels "l'exception qui confirme la règle" n'a

⁴³¹ *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, PUL, Lille, collection mutations/sociologie, 1993, p.41

⁴³² "Corps et âme. Notes ethnographiques d'un apprenti-boxeur", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°80, novembre 1989, pp. 33 à 67

⁴³³ idem, p.48

pas besoin, comme dans la logique pratique, d'être traitée immédiatement et avec des effets concrets. Or ce modèle de savoir aujourd'hui dominant dans notre société n'a pas été toujours aussi valorisé. Pour preuve, la "métis" des grecs, étudiée par M. Detienne et J.P. Vernant, sorte de capacité intelligente, de prudence avisée s'exerçant sur des plans très divers, mais mettant l'accent sur l'efficacité pratique, la recherche du succès dans le domaine de l'action (comme la maîtrise de l'artisan dans son métier, les tours magiques, les ruses de guerre, les tromperies). Les auteurs soulignent ainsi que "Pendant plus de dix siècles, un même modèle, extrêmement simple, vient rendre compte d'habileté, de savoir-faire et d'activités aussi diverses que le tissage, la navigation et la médecine. D'Homère à Oppien, l'intelligence pratique et rusée, sous toutes ses formes, constitue une donnée permanente du monde grec"⁴³⁴. Cette forme d'intelligence, si dominante et si largement représentée dans la Grèce ancienne est restée quasiment méconnue de l'histoire qui nous est familière, alors qu'elle enrichit considérablement notre réflexion sur les divers modes de connaissance. Le travail de M. Detienne et J.P. Vernant a ainsi le mérite, en soulevant le rôle souvent méconnu de l'intelligence rusée dans la Grèce ancienne, de nous mettre en garde contre une vision "absolutiste" qui considérerait la forme d'intelligence actuellement valorisée comme étant meilleure que l'intelligence de caractère pratique: elle rappelle que nos modes de connaissance valorisés actuellement ne constituent pas une norme universellement valable, alors que les modes scolaires d'appropriation des savoirs se sont imposés comme étant le mode de transmission des connaissances le plus légitime.

Ainsi, le travail de B. Lahire qui s'intéresse aux modes pratiques d'appropriation des postes chez des ASEM, des ASRM⁴³⁵ et des ouvriers (niveaux OP2 et OP3), à l'occasion d'une recherche portant sur les pratiques d'écriture et de lecture d'adultes salariés "peu qualifiés"⁴³⁶, souligne bien le fait que l'apprentissage d'un métier qui ne requiert pas nécessairement d'explicitation verbale ou de retour théorique sur la pratique, n'est pas considéré (par les professionnels eux-mêmes) comme relevant de connaissances spécifiques: "L'absence d'un savoir explicite, explicitement enseigné, considéré comme un préalable à l'entrée dans le poste implique une non-reconnaissance des savoirs pratiques acquis presque <<sans le savoir>> objectivement ou une naturalisation de ces savoirs: mis à part les dispositions sociales à aimer les enfants, à aimer le travail manuel et à s'adapter, les ASEM ne se reconnaissent pas de savoirs spécifiques"⁴³⁷.

La logique pratique se différencie des savoirs scolaires en ce que ces derniers sont objectivés "hors des corps": ils subissent un travail spécifique de codification et d'abstraction qui les fait apparaître comme "savoirs"⁴³⁸. Mais il ne faudrait pas en déduire pour autant que le corps est absent de l'école! L'exigence d'une maîtrise pratique apparaît

⁴³⁴ *Les ruses de l'intelligence. La métis des grecs*, Ed. Flammarion, Paris, 1974, p.292

⁴³⁵ Agent Spécialisé des Ecoles Maternelle et Agent Spécialisé des Restaurants Municipaux

⁴³⁶ *Pratiques d'écriture et de lecture d'adultes salariés "peu qualifiés" (3ème partie, Tome II: Contribution sociologique)*, Laboratoire de psychologie de l'éducation et de la formation, Université Lyon II, 1991

⁴³⁷ idem, p.38

en effet là où l'on ne s'y attend pas, en tout cas là où on ne la voit pas comme le souligne P.Bourdieu: "L'on en finirait pas d'énumérer les valeurs faites corps, par la transsubstantiation qu'opère la persuasion clandestine d'une pédagogie implicite, capable d'inculquer toute une cosmologie, une éthique, une métaphysique, une politique, à travers des injonctions aussi insignifiantes que <<tiens-toi droit>> ou <<ne tiens pas ton couteau de la main gauche>> et d'inscrire dans les détails en apparence les plus insignifiants de la tenue, du maintien ou des manières corporelles et verbales les principes fondamentaux de l'arbitraire culturel, ainsi placés hors des prises de la conscience et de l'explicitation"⁴³⁹. On peut donc supposer que l'école, loin de laisser à part le corps, s'intéresse au contraire de près à lui, ou du moins à sa maîtrise et on peut se demander si tout ce travail pédagogique occulte, invisible⁴⁴⁰ qui est pratiqué par le maître en vue d'obtenir de la distanciation et de la retenue dans les corps ne revient pas à "inculquer" (ou à exiger implicitement) des dispositions pratiques dans les manières de se comporter à l'école.

3- Des savoirs systématisés par des règles et organisés pédagogiquement

La forme des savoirs scolaires ne peut se comprendre que si on prend en compte le travail de scripturalisation qui accompagne la "scolarisation"⁴⁴¹ et qui "convertit des schèmes pratiques, des compétences culturelles diffuses en un ensemble de savoirs objectivés, cohérents, systématisés"⁴⁴². Dans période du XVIème au XIXème siècle se généralisent des "formes sociales scripturales" notamment à travers "la volonté de codifier des <<savoirs>> qui jusque là, n'existaient que sous la forme de schèmes incorporés, <<acquis>> et <<reproduits>> dans la pratique circonstanciée, contextualisée, orale et visuelle, c'est à dire au sein de formes sociales orales"⁴⁴³. Ce travail de codification s'inscrit dans le processus plus global de rationalisation décrit par M.Weber, qui caractérise les sociétés occidentales à partir du XVIème siècle et sur lequel nous nous

⁴³⁸ B.Lahire explique combien les termes de "culture", "savoir", "norme", "règle", "sens", "symbolique", "style", etc... sont "des produits des cultures écrites qui se sont, depuis longtemps, construites contre les cultures orales et pratiques" (*La raison des plus faibles*, PUL, Lille, collection mutations/sociologie, 1993, p.4)

⁴³⁹ *Le sens pratique*, Ed. de Minuit, Paris, 1980, p.117

⁴⁴⁰ P.Bourdieu souligne que "La ruse de la raison pédagogique réside précisément dans le fait d'extorquer l'essentiel sous apparence d'exiger l'insignifiant, comme le respect des formes et les formes de respect qui constituent la manifestation la plus visible et en même temps la plus <<naturelle>> de la soumission à l'ordre établi, ou les concessions de la politesse, qui enferment toujours des concessions politiques", *Le sens pratique*, Ed. de Minuit, Paris, 1980, p.117

⁴⁴¹ B.Lahire définit la "scripturalisation" comme "le double travail de mise en écriture d'une pratique afin de constituer un savoir explicite (qui apparaît désormais comme tel), qui a sa propre cohérence, sa propre logique interne et d'objectivation des phases, des séquences, des moyens, des matériaux, etc...nécessaires à son apprentissage: codification des savoirs et de la relation sociale d'apprentissage" (*Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*, PUL, Lyon, 1993, p.35)

⁴⁴² B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*. p.35

⁴⁴³ B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*. p.35

sommes en partie appuyée pour l'explication sociologique des modifications relatives à la discipline scolaire. Cette inscription commune dans un processus social plus global éclaire encore davantage la nature du lien entre "discipline" et "disciplines" scolaires.

L'histoire de la grammaire scolaire offre un exemple particulièrement intéressant de la construction, de la mise en règles et en forme scolaire d'une matière qui ne se constitue pas à partir de rien, mais qui rompt avec ce qui précède et ce qui l'entoure: la grammaire, selon A.Chervel "a été historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école"⁴⁴⁴ pour aider didactiquement à l'enseignement de l'orthographe. L'histoire de la grammaire scolaire est typique de ce "*processus de la <<scolarisation>> des savoir-faire*" décrit par L.Demilly: "la formation des aptitudes exige des exercices et la réussite à ces exercices devient la finalité poursuivie à la place de la capacité initialement visée"⁴⁴⁵. L'élaboration de la grammaire illustre bien l'intrication étroite entre l'organisation des pratiques scolaires (dont participe la "discipline") et les "savoirs scolaires" (les "disciplines") qui ont pour point commun la codification: "La codification de l'organisation des pratiques scolaires et des savoirs scolaires eux-mêmes (codification grammaticale par exemple) est corrélative de processus extra-scolaires, étatiques notamment, de codification et est, du même coup, indissociablement liée à un mode d'organisation et d'exercice du pouvoir particulier"⁴⁴⁶.

Le travail de codification va s'effectuer par exemple sur des pratiques comme la danse qui ne demandaient auparavant pas de compétences reconnues par une élite de "professionnels" appartenant à un "champ autonome". Le ballet de cour se développant à la fin du XVIème siècle combinait quatre arts (la danse, la peinture, la poésie et la musique) dont la "fusion des éléments disparates" devait "créer un nouvel art théâtral capable de tout exprimer", demeurant "à l'avant-garde de tout le mouvement théâtral" et se prêtant "à toute sorte d'expérimentation nouvelle": "en un siècle où toute réforme dans le domaine des arts tendait à imposer des règles fixes à chaque genre", le ballet de cour restait donc "seul libre de toute réglementation" et "gardait une flexibilité de forme étonnante"⁴⁴⁷. En 1661, l'Académie royale de danse est fondée, sous l'impulsion du roi, "toujours épris de caprice fantasque", qui "privilegie progressivement les fastes mythologiques aux arrières-plans politiques et au rayonnement international" et qui, "soucieux de qualité technique" redoute en même temps "l'inexpérience de ses courtisans"⁴⁴⁸. Cette Académie royale (qui deviendra en 1669 l'Académie royale de Musique et de Danse) contribuera "au travail de réflexion et d'analyse qui aboutit à la codification des pas et aux systèmes d'écriture"⁴⁴⁹. A partir du moment où la danse est

⁴⁴⁴ "L'histoire des disciplines françaises", *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p.66

⁴⁴⁵ *Le collège. Crises, mythes et métiers*, PUL, Lille, 1991, p.172

⁴⁴⁶ B.Lahire, D.Thin, G.Vincent, "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, PUL, Lyon, 1990, p.15

⁴⁴⁷ M. Mac Gowan, *L'Art du ballet de cour en France (1581-1643)*, Ed. CNRS, Paris, 1963, p.7

⁴⁴⁸ M.F Christout, *Le Ballet occidental. Naissance et métamorphoses, XVIème-XXème siècle*, Ed. Desjonquères, Paris, 1995, p.30

codifiée, où la cour en fait un spectacle, les maîtres à danser qui sont amenés à côtoyer la danse de cour deviennent les garants de ces connaissances spécifiques, sont habilités à donner les normes de la danse et à juger si elles sont bien appliquées. On mesure la distance parcourue depuis la danse villageoise, associée aux fonctions rituelles et beaucoup plus insérée dans les activités quotidiennes de tout un chacun: les "profanes" se trouvent ainsi "dépossédés" de leurs savoirs et deviennent de simples spectateurs⁴⁵⁰ ou sont renvoyés à leurs formes "populaires" folklorisées de danse.

N.Heinich développe un autre exemple de codification des pratiques: l'Académie royale de peinture et de sculpture fondée à Paris en 1648 qui marque une rupture fondamentale avec le mode de fonctionnement médiéval des "imagiers" et des corporations organisant les métiers artisanaux. Le mode d'apprentissage privilégié à travers l'"académisation" des arts du dessin rompt avec la transmission traditionnelle des artisans peintres et sculpteurs, véritables travailleurs manuels pour lesquels les "ressources professionnelles consistaient pour l'essentiel en une transmission des secrets d'ateliers, trucs, tours de main, assimilés par l'observation directe et l'imitation-transmission personnalisées, de maître à apprenti et souvent de père en fils étant donné la forte reproduction familiale de ce métier. A l'opposé de cette formation pratique et individualisée, l'enseignement académique, réduit essentiellement à des séances de dessin d'après le modèle nu ou <<académie>>, se caractérisera par une transmission des compétences à la fois collective et théorique: collective, parce que proposée à une classe d'élèves et théorique, parce que coupée du contexte pratique de fabrication des images, même si elle se superpose à une formation conjointe en atelier. Ce sont des normes qu'il s'agit ainsi d'inculquer, à la fois intellectualisées -en tant qu'elles sont systématisées et verbalisées- et vécues non comme des ressources individuelles mais comme des impératifs généraux, propres à la discipline toute entière"⁴⁵¹.

Ces deux exemples soulignent combien la forme des savoirs ne peut pas être dissociée de la manière de les transmettre. La danse villageoise se transmet par "voir-faire" et "ouï-dire" de manière non différenciée des autres pratiques sociales, alors que la danse de cour, codifiée, met en place des "règles" "pour la pratique et suppose donc un savoir décontextualisé, acquis dans une académie par quelques privilégiés qui possèdent la connaissance et le pouvoir associé de transmettre cette connaissance. La formation pratique, individualisée et familiale qui caractérisait l'apprentissage artisanal, fait place à un enseignement théorique et collectif, dispensé dans une académie (donc séparée des autres lieux et pratiques sociales) et qui systématisé des règles "pour aboutir peu à peu à la formation d'un corps de doctrine, une orthodoxie à la fois pratique et théorique dont l'observance deviendra le critère d'évaluation de la qualité des travaux"⁴⁵²

⁴⁴⁹ idem, p.30

⁴⁵⁰ Selon P.Bourdieu, *"on a la coupure totale entre des danseurs étoiles et des spectateurs sans pratique réduits à une compréhension passive"*(*Choses dites*, Ed. de Minuit, Paris, 1987, p.213)

⁴⁵¹ *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'âge classique*, Paris, Ed. de Minuit, collection paradoxe, 1993, p.29

⁴⁵² idem, p.30

Les savoirs scolaires deviennent ce qu'ils sont après une "mise en forme" scolaire, un travail de pédagogisation et le cas de l'assimilation scolaire de la danse permet de comprendre comment la logique de l'école prend en compte des connaissances "pratiques" dont on aurait pu penser a priori qu'il était impossible de les "mettre en forme scolairement". Les instructions officielles actuelles placent les "activités de danse et d'expression" dans les programmes de l'éducation physique et sportive et non pas dans l'éducation artistique (qui ne comprend, elle que "l'éducation musicale" et les "arts plastiques")⁴⁵³. Cette classification scolaire est loin d'être évidente puisque beaucoup de danseurs professionnels positionnent leur pratique dans le domaine de l'art, même s'ils constatent que la danse demande un effort physique important. D'autre part, le spectacle de la danse fait partie des représentations artistiques qui se déroulent souvent dans des théâtres, des auditoriums, et non pas dans des stades ou des gymnases comme pour les sports. Le fait que les instructions officielles ne considèrent pas la discipline scolaire "danse" comme appartenant au champ des pratiques artistiques est révélateur nous semble-t-il de la difficulté du mode scolaire d'apprentissage à envisager l'enseignement d'une pratique corporelle qui s'appuie moins que d'autres pratiques sur des règles, des tactiques de jeu (comme dans le sport), moins sur une écriture spécifique et des codes spécifiés (comme dans la musique). P. Bourdieu rappelle dans *Choses dites*⁴⁵⁴ que les livres écrits par de très grands danseurs ne transmettent à peu près rien de ce qui a fait le "génie" de leurs auteurs.

Dans les programmes et instructions officielles, les activités scolaires liées à la danse se réfèrent toujours à d'autres apprentissages très "réglés" et que l'on peut transmettre rationnellement, selon une progression dans l'ordre supposé des difficultés depuis le cours préparatoire jusqu'au cours moyen:

- cours préparatoire: "rondes et jeux chantés sur rythmes ou thèmes musicaux"
- cours élémentaire: "activités de danse et d'expression: participer à des rondes et à des jeux chantés, à des danses individuelles ou collectives; découvrir le rythme et la mesure dans des évolutions variées; se familiariser avec des engins en gymnastique rythmique"
- cours moyen: "danse et expression: danses créées ou apprises, maîtrise et enchaînement, individuel ou collectif, des déplacements fondamentaux"⁴⁵⁵

La danse à l'école primaire telle que la conçoivent les programmes des instructions officielles est toujours associée à des pratiques dont les limites sont aisément repérables, définissables, et qui comportent des règles, des mesures (comme le rythme). Le seul type de danse spécifié est la ronde, où chaque danseur doit faire un déplacement prévu à l'avance, éventuellement spécifié dans des manuels scolaires écrits pour aider

⁴⁵³ Arrêté ministériel du 23^e avril 1985, cité dans *Programmes, instructions, conseils pour l'école élémentaire*, N.Babin et M.Pierre, Ed. Hachette/Ecoles, Paris, 1991

⁴⁵⁴ *Choses dites*, Ed. de Minuit, Paris, 1987, p.214

⁴⁵⁵ N.Babin et M.Pierre, *Programmes Instructions Conseils pour l'école élémentaire*, Ed. Hachette, Paris, 1991, p.380

“jeux chantés sur rythmes ou thèmes musicaux” (cours préparatoire) et aux “jeux chantés” (cours élémentaire, où il est spécifié en deuxième point la découverte du rythme et de la mesure). Les “jeux chantés” produisent des effets de régulation et de mise en forme sur les comportements, du fait de la répétition (de mots, de rythmes, de phrases musicales, etc...) et des règles impliquées par le jeu. Enfin, la “familiarisation avec des engins en gymnastique rythmique” énoncée par les programmes officiels fait référence directement à une discipline sportive suffisamment codifiée pour faire l’objet d’évaluations notées dans une rencontre telle que les jeux olympiques. Au total, lorsque les textes officiels indiquent “danse et expression”, il faut comprendre qu’il s’agit d’un mode spécifique d’expression, d’une danse “scolaire”: si l’on demande éventuellement à l’enfant de faire part d’une création personnelle c’est dans un cadre défini, par rapport à des “déplacements fondamentaux” appris au préalable, en “maîtrisant”, en “enchaînant” (cours moyen), c’est à dire en faisant appel à ce qui est acquis et non pas en inventant une expression corporelle qui serait déconnectée des contraintes liées à la situation scolaire d’apprentissage.

Autrement dit, la forme scolaire d’apprentissage modifie la forme même des savoirs devenant “scolairement transmissibles” par un travail de “pédagogisation”, de “disciplinarisation” qui conduit nécessairement à l’idée d’organisation des apprentissages scolaires, de la mise en place de méthodes, d’étapes progressives, en un mot aux pratiques pédagogiques. A.Chervel insiste sur le fait que la pédagogie fait partie pleinement des contenus d’apprentissages scolaires et que la tâche des pédagogues n’est pas de “mettre au point des <<méthodes>> qui permettront de faire assimiler par les élèves le plus vite et le mieux possible la portion la plus grande possible de la science de référence”⁴⁵⁷, car dans cette perspective, les disciplines se réduisent à des “méthodologies”: “A côté de la discipline-vulgarisation s’est imposée l’image de la pédagogie-lubrifiant, chargée de graisser les mécanismes et de faire tourner la machine”⁴⁵⁸.

L’école s’efforce d’acculturer les élèves et elle doit produire pour ce faire un produit culturel spécifique de l’“enseignable”, que L.Demilly définit comme un “lait régulièrement composé de quatre éléments: 1°) des contenus explicites (exposables, avec une bonne forme); 2°) des techniques de motivation; 3°) une batterie d’exercices; 4°) un appareil d’évaluation”⁴⁵⁹. A ce stade de la réflexion, il n’est donc plus question de concevoir la pédagogie comme un simple outil méthodologique visant à faciliter l’apprentissage des savoirs scolaires: la pédagogie fait partie intégrante à la fois des contenus d’enseignement et du mode de socialisation scolaire. On peut même penser que le mode scolaire de transmission des savoirs scolaires vise, plus qu’à faire acquérir des

⁴⁵⁶ L’une des séances de danse que nous avons observée sur le terrain avait lieu au CP et utilisait exclusivement la ronde chantée, avec des mouvements dont la maîtresse avait une trace sur un papier pour ne pas se tromper dans les enchaînements

⁴⁵⁷ “L’histoire des disciplines scolaires”, *Histoire de l’éducation*, n°38, mai 1988, p.65

⁴⁵⁸ idem, p.65

⁴⁵⁹ L.Demilly, *Le collège. Crise, mythe et métiers*, PUL, Lille, 1991, p.250

compétences spécifiques, à apprendre comment “suivre des principes”, à “inculquer” des règles propres au mode scolaire d’appropriation des savoirs, eux-mêmes rangés, ordonnés et exposés selon des règles scolaires.

Pour prendre un exemple, l’élève qui en travaux manuels fait preuve de “débrouillardise” dans des manipulations qu’il connaît indépendamment de l’école parce qu’il “bricole” chez lui, risque fort de se voir reprocher de “griller les étapes” et de ne pas faire son travail “comme il faut” (c’est à dire “dans les règles”), même s’il construit un produit exactement identique à celui demandé par son enseignant. Dans la forme scolaire d’apprentissage, la transmission des savoirs ne se passe plus directement entre deux personnes et la relation maître-élève se trouve médiatisée, abstraite par des savoirs qui ont acquis une cohérence “pédagogique” suite à un travail de codification, de mise en forme scolaire qui programme un ordre, une progression, des exercices: on peut dire en un mot que les pratiques scolaires d’apprentissage, même celles qui traitent de savoirs pratiques, se trouvent subordonnées à une transmission des règles constitutives des “savoirs scolaires”, selon des règles d’apprentissage et des manières de se comporter scolairement.

Chapitre 4. Trois figures des formes de relation du pouvoir pédagogique

L’analyse de Max Weber sur le processus de rationalisation propre à la civilisation occidentale nous permet de comprendre l’émergence d’une forme d’exercice du pouvoir à l’école caractérisée par une domination légale-rationnelle. Or, nous l’avons déjà souligné, derrière l’“uniformité” des instituteurs-fonctionnaires et de leur fonction, il conviendrait de distinguer plusieurs manières d’appliquer la domination légale-rationnelle. La formulation d’idéaux-types offre un schéma conceptuel fécond pour analyser la réalité historique et donner des instruments d’intelligibilité dans le cadre d’une sociologie du pouvoir. C’est à ce titre que N.Elias s’intéresse à la sociologie wébérienne, mais en adoptant une démarche plus intensive qu’extensive, c’est à dire non pas en cherchant à “définir des schémas - des <<types idéaux>> <...> reposant sur un examen comparatif de la totalité, ou du plus grand nombre possible, de phénomènes historiques d’un même type connus en son temps”⁴⁶⁰ mais en s’attachant à une forme sociale spécifique, par exemple la société de cour⁴⁶¹.

⁴⁶⁰ *La société de cour*, "Avant-propos", Ed.Flammarion, Paris, 1985, p.LIX

⁴⁶¹ *"Par opposition à l'étendue extensive des documents, l'analyse intensive d'un seul régime nous a paru présenter un certain nombre d'avantages pour la construction d'un régime autocratique non charismatique. Une telle étude permet en effet d'analyser dans le détail la répartition du pouvoir et les habitudes particulières qui permettent à un seul individu de se maintenir sa vie durant dans la position de l'autocrate détenteur d'un immense pouvoir, position toujours dangereuse et toujours menacée"* (*La société de cour*, "Avant-propos", pp. LIX et LX) N.Elias utilise la notion wébérienne de pouvoir charismatique pour comprendre en contraste le pouvoir traditionnel non charismatique

Dans le cadre de notre recherche, dire que la forme d'exercice du pouvoir entre le maître et l'élève se caractérise par une domination légale est nécessaire mais nous paraît encore insuffisant car trop général, gommant la diversité des manières de faire appliquer cette forme de domination. G.Vincent l'a bien montré: au sein de l'école primaire française actuelle "cohabitent" différents rapports pédagogiques qui ont pour conséquence de valoriser différentes manières d'être chez l'enfant: "L'enfant discipliné, l'enfant raisonnable, l'enfant épanoui: nous n'avons pas là trois stades successifs par lesquels seraient passés le rapport d'enfance et l'école comme institution de socialisation entre le XVIIème siècle et nos jours, mais plutôt trois types de rapport pédagogique qui coexistent dans les écoles d'aujourd'hui, où, selon les cas, l'un ou l'autre prédomine"⁴⁶². C'est pourquoi G. Vincent parle de "l'école éclatée" caractérisant l'école actuelle qui apparaît "sous des traits extrêmement contrastés: les opposés existent, ou plutôt se heurtent", à la différence "de l'école d'avant guerre et de l'immédiat après guerre"⁴⁶³. L'espace scolaire actuel serait "destructuré", que ce soit au niveau architectural (il n'y a plus d'uniformité sur le type de bâtiment scolaire, l'ancien et le moderne cohabitent), comme dans la vie scolaire quotidienne et les modes d'apprentissage: on peut observer dans une même classe le mode simultané, le mode mutuel et le mode individuel d'apprentissage, de même que deux techniques pédagogiques coexistent dans l'école, l'une proche de la "liberté", l'autre de la "discipline".

Or il nous semble que les conceptions philosophiques de Rousseau, Kant et Alain outre le fait que les pédagogies nouvelles s'en réclament, peuvent nous aider à comprendre les trois types de rapports pédagogiques qui coexistent dans l'école actuelle, valorisant un élève soit épanoui, soit raisonnable, soit discipliné. Pensant à la fois ce qui se faisait en termes d'éducation et ce qui, selon eux, devrait se faire, ces philosophes sont très lucides sur le rapport pédagogique et permettent de réfléchir aux grandes options de ce rapport: école/refus de l'école, travail/jeu, place et rôle de l'instruction, apprentissage livresque/apprentissage par l'expérience, etc... On connaît l'influence qu'ont pu avoir ces trois philosophes sur les réflexions menées à propos de l'école de la IIIème République et son instauration: si certains s'interrogent sur la "crise" de l'école républicaine⁴⁶⁴, il nous semble cependant que le modèle républicain reste encore prégnant dans l'école actuelle. Nous nous aiderons de ces conceptions philosophiques pour la définition des formes de relation de pouvoir maître-élève et pour l'analyse de l'ordre scolaire contemporain à partir des configurations scolaires rencontrées, sans chercher à réduire chacune d'elle au modèle éducatif de l'un des trois philosophes, mais en observant plutôt les combinaisons et les modes d'articulation entre ces types de rapports pédagogiques définis.

⁴⁶² *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.232

⁴⁶³ idem, p.227

⁴⁶⁴ C.Coutel analyse cette inquiétude au regard de quelques textes présentant les thèmes essentiels de la pensée républicaine de l'école dans son livre *La République et l'école. Une anthologie*, Ed. Agora, Paris, 1991 (notamment le chapitre VIII: "Crise de l'école républicaine?")

I- Rousseau ou l'élève épanoui ⁴⁶⁵

1- Education et politique

“Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme” ⁴⁶⁶

L'écriture d'*Emile ou de l'éducation* peut être dissociée du travail de Rousseau sur le *Contrat social* (publié la même année, en 1762), mais pas dans le sens où le premier serait le “versant éducatif” du second. S'il existe un lien entre les deux ouvrages, il est essentiellement négatif: “L'Emile, loin de former l'homme nouveau d'un ordre politique nouveau, remplit bien plutôt le vide laissé par l'impuissance historique du Contrat social. L'ordre social est ce qu'il est. L'analyse qu'en fait l'Emile est sans pitié, mais elle est politiquement désespérée” ⁴⁶⁷. La tentative de Rousseau ne doit pas s'interpréter comme un projet révolutionnaire, ni même réformateur: le philosophe est simplement persuadé que l'éducation peut être un moyen de préserver l'homme des influences négatives du social. La philosophie de l'éducation de Rousseau est ainsi à contre-courant de l'optimisme pédagogique des Lumières qui considère l'instruction évidemment liée à la démocratie. Dans cette “philosophie de la déchéance” ⁴⁶⁸, l'éducation est un remède contre le mal produit par l'homme historique et social. Rousseau pense en effet (contrairement à Condorcet ou Kant) que l'histoire ne porte pas l'humanité par un mouvement positif vers le progrès. Le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, présente un état de nature originel où les hommes étaient libres et heureux, mais duquel l'histoire les a sortis avec le développement de la propriété, l'industrie, la division du travail, la richesse, le luxe, le pouvoir et les passions vénéneuses. Seule l'éducation de l'enfant (encore proche de l'état de nature), est un salut pour l'humanité malade, permettant d'éviter la reproduction du mal historique entre les générations.

Toute l'éducation prônée par Rousseau vise ainsi à préserver l'enfant, à lui apprendre à se défendre d'un mal qui ne peut pas se guérir collectivement et dont le remède est d'ordre individuel, dans le développement d'une “force intérieure” qui permet à l'homme de se protéger. Emile “homme fait” vit dans une société en perdition, un monde corrompu

⁴⁶⁵ Les références des textes utilisés pour cette partie sont les suivantes: Kahn P, “Emile et les Lumières”, *L'éducation. Approches philosophiques*, sous la direction de P.Kahn, A.Ouzoulias, P.Thierry, PUF, Paris, 1990, p.173 à 209 Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Ed. Garnier/Flammarion, Paris, 1966, 629p. Stoëtard M, “Jean Jacques Rousseau”, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, (sous la direction de J. Houssaye), Ed. A.Colin, Paris, 1994, p.23 à 36

⁴⁶⁶ *Emile*, p.35

⁴⁶⁷ P.Kahn “Emile et les Lumières”, p.209

⁴⁶⁸ selon l'expression de P.Kahn dans “Emile et les Lumières”, p.202

qu'il n'a pas essayé de changer mais dont il sait se défendre et au sein duquel il sait rester libre et vertueux. L'éducation de l'enfant doit avoir pour objectif de lui apprendre à conserver la vie, quelles que soient les circonstances extérieures. C'est pourquoi selon Rousseau, il vaut mieux habituer l'enfant à vivre dans la pauvreté que dans la richesse, car le pauvre s'adapte facilement à la richesse, alors que l'inverse est plus difficile. L'éducation naturelle doit "rendre un homme propre à toutes les conditions humaines: or il est moins raisonnable d'élever un pauvre pour être riche qu'un riche pour être pauvre; car à proportion du nombre des deux états, il y a plus de ruinés que de parvenus"⁴⁶⁹. Il est par contre totalement inutile de respecter les grades, les rangs, d'apprendre à l'enfant leurs différentes significations, car une révolution peut très bien bouleverser cet ordre: "Vous vous fiez à l'ordre actuel de la société sans songer que cet ordre est sujet à des révolutions inévitables, et qu'il vous est impossible de prévoir ni de prévenir celle qui peut regarder vos enfants"⁴⁷⁰.

Mais la plus grande des missions du gouverneur⁴⁷¹ est d'éduquer l'enfant à la liberté par la liberté: "L'homme est né libre, et partout il est dans les fers"⁴⁷² et cette servitude du genre humain n'a pas une origine naturelle, mais sociale et éducative. Rousseau rappelle sans cesse les conditions de cet esclavage débutant dès l'embaillotement de l'enfant, qui bride la liberté de son corps et par lequel on entre symboliquement dans une société d'esclaves. Cette idée a été l'objet de beaucoup de contresens, notamment du côté d'une idéologie pédagogique naturaliste qui a cherché à se légitimer en invoquant Rousseau: si le philosophe veut un enfant libre, cela ne veut pas dire que son éducation sera "molle", sans exigences, très permissive⁴⁷³ Rousseau prône au contraire une éducation dure, calquée sur la sévérité de la nature qui fait périr, à son époque, la moitié des enfants avant 8 ans. Il ne faut pas mentir à l'enfant et l'entourer inutilement, car la nature impitoyable l'exerce continuellement. Il ne faut pas non plus accoutumer l'enfant à tout obtenir, sinon on le rend misérable et "La faiblesse et la domination réunies n'engendrent que folie et misère"⁴⁷⁴: "<...> il faut songer toujours qu'il y a bien de la différence entre leur <les enfants> obéir et ne pas les contrarier. Les premiers pleurs des enfants sont des prières: si l'on n'y prend garde, ils deviennent bientôt des ordres; ils commencent par se

⁴⁶⁹ *Emile*, pp. 56 et 57

⁴⁷⁰ idem, p.252. En note de bas de page, Rousseau précise "*Je tiens pour impossible que les grandes monarchies de l'Europe aient encore longtemps à durer: toutes ont brillé, et tout état qui brille est sur son déclin*"

⁴⁷¹ Rousseau préfère ne pas appeler "précepteur" l'adulte chargé de conduire plutôt que d'instruire l'enfant "*Il ne doit point donner de préceptes, il doit les faire trouver*"

⁴⁷² Rousseau, *Du contrat social (extraits)*, classiques Larousse, Paris, 1953, p.16

⁴⁷³ M.Stoëtard rappelle l'opposition de Rousseau aux pédagogies libérales, "marchés de dupe" qui "*croient pactiser avec les enfants et s'épuisent en justifications (que ceux-ci, la plupart du temps, ne sont d'ailleurs pas en état de comprendre)*", "Jean-Jacques Rousseau", p.30

⁴⁷⁴ *Emile*, p.104

faire assister, ils finissent par se faire servir”⁴⁷⁵. Les mères trop faibles manquent à leur devoir, elles sont cruelles: “à force de plonger leurs enfants dans la mollesse, elles les préparent à la souffrance; elles ouvrent leurs portes aux maux de toute espèce, dont ils ne manqueront pas d’être la proie étant plus grands”⁴⁷⁶. Il faut au contraire habituer l’enfant à être robuste, pour qu’il supporte la vie et ses dangers: “Exercez-les donc aux atteintes qu’ils auront à supporter un jour. Endurcissez leurs corps aux intempéries des saisons, des climats, des éléments, à la faim, à la soif, à la fatigue; trempez-les dans l’eau du Styx”⁴⁷⁷. Emile est d’abord un “élève de la nature”: il doit s’endurcir, se renforcer contre la sensibilité, la délicatesse et ne pas avoir peur de la souffrance: “Souffrir est la première chose qu’il doit apprendre, et celle qu’il aura le plus grand besoin de savoir”⁴⁷⁸.

La liberté que souhaite Rousseau pour Emile est en fin de compte une capacité à se suffire à soi-même, un moyen d’assurer sa conservation en n’étant jamais ni dépendant ni dominé par d’autres hommes. Emile à 12 ans, au sortir de “l’âge de nature” s’est familiarisé dans les relations avec son gouverneur à une forme d’exercice du pouvoir très fortement articulée à une exigence de liberté qu’il retrouvera tout au long de sa vie: “Sa voix, son regard, son geste sont d’un être également accoutumé à la complaisance et au refus. Ce n’est ni la rampante et servile soumission d’un esclave, ni l’impérieux accent d’un maître; c’est une modeste confiance en son semblable, c’est la noble et touchante douceur d’un être libre, mais fort et bienfaisant”⁴⁷⁹. Emile a appris à se contrôler, il est mesuré, il connaît ses limites et ne cède pas à la panique: “Quoi qu’il veuille faire, il n’entreprendra rien qui soit au-dessus de ses forces, car il les a bien éprouvées à ses desseins, et rarement il agira sans être assuré du succès <...> S’il tombe dans des entraves imprévues, il se troublera moins qu’un autre; s’il y a du risque, il s’effrayera moins aussi. Comme son imagination reste encore inactive, et qu’on n’a rien fait pour l’animer, il ne voit que ce qui est, n’estime les dangers que ce qu’ils valent, et garde toujours son sang-froid”⁴⁸⁰. Emile est maître de lui-même et au lieu d’être esclave, d’être constamment dominé par les autres, il a au contraire la carrure d’un chef “naturel”: “Il est fait pour guider, pour gouverner ses égaux: le talent, l’expérience, lui tiennent lieu de droit et d’autorité. Donnez-lui l’habit et le nom qu’il vous plaira, peu importe, il primera partout, il deviendra partout le chef des autres; ils sentiront toujours sa supériorité sur eux; sans vouloir commander, il sera le maître; sans croire obéir, ils obéiront”⁴⁸¹. C’est dans cet esprit qu’Emile est éduqué en dehors des préjugés, afin de se dégager de l’opinion pour

⁴⁷⁵ idem, p.76

⁴⁷⁶ ibid, p.49

⁴⁷⁷ ibid, p.49. Il fait allusion à Thétis qui, pour rendre son fils invulnérable, le plongeait dans l’eau du Styx

⁴⁷⁸ ibid, p.90

⁴⁷⁹ ibid, pp. 206 et 207

⁴⁸⁰ *Emile*, p.207

⁴⁸¹ idem, p.208

accéder à la vérité et pour “s’élever au-dessus du vulgaire”: “car l’on ne mène point le peuple quand on lui ressemble”⁴⁸². Emile est indépendant par sa connaissance d’un métier manuel (de préférence la menuiserie) qui lui assure du pouvoir sur les choses et un revenu pour le cas où la fortune viendrait à manquer⁴⁸³. Enfin Emile est libre car il sait se contenter de ce qu’il a⁴⁸⁴ et de ce qu’il est⁴⁸⁵: il a appris à se résigner face à la nécessité et aux forces naturelles⁴⁸⁶.

2- De l’art d’éduquer sans contraindre: les conditions de l’accession à la liberté

“<Que l’élève> croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n’y a point d’assujettissement si parfait que celui qui garde l’apparence de la liberté; on captive ainsi la volonté même”⁴⁸⁷

Le projet d’éduquer par et pour la liberté se heurte à un paradoxe: comment gouverner Emile sans compromettre sa liberté fondamentale? L’homme est né libre, mais trop faible pour être indépendant; il a besoin d’un “maître”⁴⁸⁸, d’un gouverneur qui possède une emprise très forte et qui risque par conséquent sans cesse de compromettre l’accès de l’enfant à l’autonomie. Selon Rousseau, l’homme est soumis à deux sortes de dépendances: celle des choses (qui relève de la nature et n’engendre pas de vice) et celle des hommes qui est désordonnée tant qu’on n’a pas substitué la loi à l’homme, dotée des volontés générales d’une force réelle, supérieure à l’action de toute volonté particulière. Les lois des nations devraient avoir la même inflexibilité que les lois de la nature mais comme ce n’est pas fait, il faut maintenir l’enfant dans la seule dépendance des choses. Dans cette perspective, l’éducation apparaît moins comme un rapport qui se situe entre des hommes (l’un qui commande et l’autre qui obéit) que comme une confrontation avec des choses où l’enfant mesure sa puissance et son impuissance, où il

⁴⁸² *ibid*, p.242

⁴⁸³ *ibid*, p.254

⁴⁸⁴ La misère ne vient pas de la privation des choses, mais du besoin qui s’en fait ressentir: “Le monde réel a ses bornes, le monde imaginaire est infini; ne pouvant élargir l’un, rétrécissons l’autre; car c’est de leur seule différence que naissent toutes les peines qui nous rendent vraiment malheureux”, *Emile*, p.94

⁴⁸⁵ “L’homme est très fort quand il se contente d’être ce qu’il est; il est très faible quand il veut s’élever au-dessus de l’humanité”, *Emile*, p.95

⁴⁸⁶ “Reste à la place que la nature t’assigne dans la chaîne des êtres, rien ne t’en pourra faire sortir; ne regimbe point contre la dure loi de la nécessité et n’épuise pas, à vouloir lui résister, des forces que le ciel ne t’a point données pour étendre ou prolonger ton existence, mais seulement pour la conserver comme il lui plaît et autant qu’il lui plaît. Ta liberté, ton pouvoir ne s’étendent qu’aussi loin que tes forces naturelles, et pas au-delà; tout le reste n’est qu’esclavage, illusion, prestige”, *Emile*, p.98

⁴⁸⁷ *Emile*, p.150

⁴⁸⁸ “<<Maître>: jamais ce mot dont par ailleurs Rousseau se défie tant n’aura mieux convenu qu’au gouverneur d’Emile. Jamais éducation ne fut davantage animée de volonté de maîtrise, de volonté de <<gouverner les cœurs>>”, P.Kahn, “Emile et les Lumières”, p.177

fait l'expérience d'une liberté "naturelle". Le gouverneur n'est finalement qu'un médiateur entre Emile et la nature, Emile et sa liberté; on assiste à un "effacement du rapport d'autorité personnelle"⁴⁸⁹ et c'est pourquoi le châtement doit toujours être compris par l'enfant "comme une suite naturelle" de ses "mauvaises actions"⁴⁹⁰ plutôt que comme une punition donnée par son maître.

L'autorité du gouverneur sur l'enfant est donc "naturelle" et l'enfant doit être tenu à sa place, car c'est là son lot "naturellement": "Ne lui commandez jamais rien, quoi que ce soit au monde, absolument rien. Ne lui laissez pas même imaginer que vous prétendiez avoir aucune autorité sur lui. Qu'il sache seulement qu'il est faible et que vous êtes fort; que, par son état et par le vôtre, il est mécaniquement à votre merci; qu'il le sache, qu'il l'apprenne, qu'il le sente; qu'il sente de bonne heure sur sa tête altière le dur joug que la nature impose à l'homme, le pesant joug de la nécessité, sous lequel il faut que tout être fini ploie; qu'il voie cette nécessité dans les choses, jamais dans le caprice des hommes; que le frein qui le retient soit la force et non l'autorité"⁴⁹¹. Il faut savoir être inflexible, prononcer un "non d'airain" et ne pas essayer de raisonner l'enfant; celui-ci parviendra progressivement à endurer la "nécessité des choses": "Il importe de l'accoutumer de bonne heure à ne commander ni aux hommes, car il n'est pas leur maître, ni aux choses, car elles ne l'entendent point"⁴⁹². Les enfants doivent apprendre à rester à leur place par rapport aux adultes et "On ne doit jamais souffrir qu'un enfant se joue aux grandes personnes comme avec ses inférieurs, ni même comme avec ses égaux. S'il osait frapper sérieusement quelqu'un, fût-ce son laquais, fût-ce le bourreau, faites qu'on lui rende toujours ses coups avec usure, et de manière à lui ôter l'envie d'y revenir"⁴⁹³.

Emile est contraint à un certain "principe de réalité" et aux "nécessités de la nature" par l'intermédiaire du gouverneur qui essaie paradoxalement de lui accorder le plus de liberté possible, car il convient de ne pas contrarier les mouvements naturels de l'enfant: "La nature a, pour fortifier le corps et le faire croître, des moyens qu'on ne doit jamais contrarier. Il ne faut point contraindre un enfant de rester quand il veut aller, ni d'aller quand il veut rester en place. Quand la volonté des enfants n'est point gâtée par notre faute, il ne veulent rien inutilement"⁴⁹⁴. La liberté laissée aux enfants les dédommage des petits maux, comme affronter le froid quand ils jouent dans la neige. Par contre, si le gouverneur doit toujours chercher à obtenir pour l'enfant ce dont il a besoin, il doit se faire obéir et ne pas suivre leur fantaisie: "Accordez-leur, tant qu'il est possible, tout ce qui peut

⁴⁸⁹ selon l'expression de B.Lahire, D.Thin et G.Vincent dans "Sur l'histoire et la théorie, de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, PUL, Lyon, 1994, p.19

⁴⁹⁰ *Emile*, p.123

⁴⁹¹ *Emile*, p.109

⁴⁹² idem, p.76

⁴⁹³ ibid, note de bas de page 118

⁴⁹⁴ ibid, p.101

leur faire un plaisir réel; refusez-leur toujours ce qu'ils ne demandent que par fantaisie ou pour faire un acte d'autorité"⁴⁹⁵.

Toute la difficulté de la tâche du gouverneur se situe dans ce travail pour faire accéder l'enfant à la liberté, dans la conciliation entre la manifestation de sa force et le respect de la volonté de l'enfant (qui doit dépendre et non pas obéir). L'art du pédagogue va consister à gouverner tout en faisant croire à l'enfant que c'est lui qui gouverne. Cette "manipulation pédagogique" prend la forme de mises en scène au cours desquelles Emile est secrètement dirigé en vue de comprendre l'idée de propriété avec le jardinier Robert, l'intérêt de savoir situer le soleil (le gouverneur se perd sciemment avec l'enfant dans une forêt) ou l'avantage de savoir courir vite (pour pouvoir manger des gâteaux). Le gouverneur aménage l'environnement⁴⁹⁶ d'Emile, il le met dans des dispositions telles que l'enfant se pose "de lui-même" des questions et qu'il ait envie d'y répondre. En procédant de cette manière, le maître suscite l'intérêt de l'enfant, il le place dans des situations où il a envie de connaître et où il a l'impression d'apprendre de par sa "propre volonté" et son expérience. Le rôle du pédagogue revient à instrumenter l'enfant pour qu'il devienne par lui-même autonome.

Finalement, Emile est libre de ses volontés, de ses intérêts, mais c'est le gouverneur qui dispose les éléments, l'environnement propice au développement et à l'éducation de son élève sans qu'il le sache: c'est l'art de "tout faire en ne faisant rien", en aménageant autour de l'enfant "les leçons que vous voulez lui donner, sans qu'il pense jamais en recevoir aucune"⁴⁹⁷. Rousseau donne l'exemple d'un garçon très indiscipliné qui comprend "de lui-même" après avoir été confronté à une situation difficile⁴⁹⁸: "C'est par ces moyens et d'autres semblables que, durant le peu de temps que je fus avec lui, je vins à bout de lui faire faire tout ce que je voulais sans lui rien prescrire, sans lui rien défendre, sans sermons, sans exhortations, sans l'ennuyer de leçons inutiles. Aussi, tant que je parlais, il était content; mais mon silence le tenait en crainte; il comprenait que quelque chose n'allait pas bien, et toujours la leçon lui venait de la chose même"⁴⁹⁹. P.Meirieu décrit ainsi la "ruse de Rousseau" qui permet à l'éducateur de "transférer" son autorité de la relation directe à l'organisation de situations "précontraintes": "l'enfant ne pourra pas refuser ce qu'on lui propose, précisément parce que la situation lui permettra d'agir <<selon ses propres lois>>"⁵⁰⁰.

Cette manière de procéder appelle deux remarques: d'une part elle exige chez le

⁴⁹⁵ ibid, note de bas de page 106

⁴⁹⁶ Le maître s'arrange toujours de manière à ce qu'il n'arrive rien à l'élève: "*Qu'Emile courre les matins pieds nus, en toute saisons, par la chambre, par l'escalier, par le jardin; loin de l'en gronder, je l'inviterai; seulement j'aurai soin d'écarter le verre*", *Emile*, p.176

⁴⁹⁷ *Emile*, p.151

⁴⁹⁸ Le gouverneur laisse l'enfant capricieux sortir seul, mais dispose autour de lui des complices qui lui font peur et l'humilient, si bien que l'enfant comprend la nécessité d'être accompagné de son gouverneur.

⁴⁹⁹ *Emile*, p.156

gouverneur une capacité à analyser, à prévoir le comportement et les humeurs de son élève; il doit "être tout à l'enfant, l'observer, l'épier sans relâche et sans qu'il y paraisse, pressentir tous ses sentiments d'avance, et prévenir ceux qu'il ne doit pas avoir, l'occuper enfin de manière que non seulement il se sente utile à la chose, mais qu'il s'y plaise à force de bien comprendre à quoi sert ce qu'il fait"⁵⁰¹. Le gouverneur est "omniscient" et "omnipotent": il est partout et il organise tout. D'autre part, les ruses du gouverneur, ses aménagements de la vie d'Emile sont loin d'une "éducation spontanée" et ils ont au contraire tous les traits d'une emprise disciplinaire sur l'enfant: ces artifices peuvent paraître contradictoires avec une philosophie de l'éducation qui ne cesse de recommander une éducation libre et naturelle de l'élève. Mais en même temps, cette démarche n'est pas complètement contradictoire si l'on considère la finalité de la manoeuvre du gouverneur. S'il s'agissait uniquement de maîtriser l'enfant, la contrainte pourrait suffire (même si elle est moins efficace, car elle ne repose pas sur la volonté); mais l'objectif du gouverneur est de communiquer à l'enfant une impression de liberté qui est la condition de l'apprentissage de la liberté, impossible à obtenir si l'élève obéissait aux ordres du gouverneur. Rousseau est convaincu de l'inutilité et même de la dangerosité de l'usage de la contrainte pour faire accéder à la liberté; il n'y a donc que la solution de la manipulation qui soit satisfaisante: "La manipulation apparaît alors non seulement comme un pouvoir plus total, mais aussi comme l'art d'éduquer sans contraindre, le moyen pour l'autorité d'éviter la discipline"⁵⁰².

3- Une éducation négative

"La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité mais à garantir le coeur du vice et l'esprit de l'erreur"⁵⁰³

Emile entre 0 et 12 ans est la figure d'une nature primitivement exempte de toute méchanceté, de toute corruption; l'homme naît bon et c'est l'ordre social qui le corrompt. L'éducation négative préserve Emile de manière active: elle empêche que rien ne soit fait sur l'enfant, elle le protège des risques qui l'entourent, elle épargne sa liberté, bref elle maintient le plus longtemps possible l'enfant hors d'une culture qui dénature plus qu'elle ne forme, qui pervertit plus qu'elle n'humanise. La philosophie des Lumières prônait la diffusion des savoirs rationnels (dont le modèle est la physique), remplaçant l'autorité du Livre Saint et croyait fortement en la mission instructive de l'institution scolaire. Rousseau

⁵⁰⁰ *La pédagogie entre le dire et le faire*, Ed. ESF, collection pédagogies, Paris, 1995, p.124: "Rousseau, malicieux, ajoute même que ce n'est qu'ainsi que l'on peut réellement faire acte d'autorité auprès de l'enfant, car toute autre méthode -et particulièrement celle qui prétendrait lui dicter extérieurement ses actes- entraînerait sa résistance et lui permettrait même de tenir l'adulte en échec!"

⁵⁰¹ *Emile*, pp.244 et 245

⁵⁰² P.Kahn, "Emile et les Lumières", p.180

⁵⁰³ *Emile*, pp. 112 et 113

s'oppose à ce projet, car pour lui, l'éducation ne peut pas être institutionnalisée, c'est un rapport à deux, essentiellement individuel qui engage réciproquement le maître et l'élève dans une relation éducative profondément affective: il ne peut pas y avoir de distance entre le maître et son élève, comme au collège par exemple.

Le philosophe est en désaccord aussi avec une utilisation trop confiante des savoirs rationnels et des livres, qui ne servent qu'à doter l'enfant d'une "culture superficielle": "Je hais les livres; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas"⁵⁰⁴. De manière plus générale, Rousseau se méfie de l'utilisation du langage en matière d'éducation; il ne faut pas assommer le nouveau-né de paroles vaines et incompréhensibles: "je désapprouve qu'elle <la nourrice> l'étourdisse incessamment d'une multitude de paroles inutiles auxquelles il ne comprend rien que le ton qu'elle y met"⁵⁰⁵. La mise en situation, l'expérience, l'action sont de loin plus efficaces que les paroles: "Je n'aime point les explications en discours; les jeunes gens y font peu d'attention et ne les retiennent guère. Les choses! Les choses! Je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots; avec notre éducation babillarde, nous ne faisons que des babillards"⁵⁰⁶; "Maître, peu de discours; mais apprenez à choisir les lieux, les temps, les personnes, puis donnez toutes vos leçons en exemples, et soyez sûr de leur effet"⁵⁰⁷; "Jeunes maîtres <...> souvenez-vous qu'en toute chose vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours; car les enfants oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a dit, mais non de ce qu'ils ont fait et de ce qu'on leur fait"⁵⁰⁸.

Rousseau n'est donc pas pressé de voir Emile connaître la lecture et l'écriture⁵⁰⁹. L'enfant ne devrait pas apprendre à lire avant 12 ans et au lieu de s'épuiser à rechercher des méthodes de lecture⁵¹⁰, il faut chercher à susciter le goût chez l'enfant: "Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode sera bonne"⁵¹¹. L'enfant n'apprend à lire que s'il y voit un intérêt présent, immédiat. Par exemple, Emile reçoit des invitations pour un dîner, une sortie ou une fête, mais il ne peut en prendre

⁵⁰⁴ idem, p.238

⁵⁰⁵ ibid, p.81

⁵⁰⁶ ibid, p.232

⁵⁰⁷ *Emile*, p.301

⁵⁰⁸ idem,p.121

⁵⁰⁹ "Je suis presque sûr qu'Emile saura parfaitement lire et écrire avant l'âge de dix ans précisément parce qu'il m'importe fort peu qu'il le sache avant quinze; mais j'aime mieux qu'il ne sût jamais lire que d'acheter cette science au prix de tout ce qui peut le rendre utile: de quoi lui servira la lecture quand on l'en aura rebuté pour jamais?", *Emile*, p.146

⁵¹⁰ La lecture est "le fléau de l'enfance, et presque la seule opération qu'on lui sait donner", *Emile*, p.145

⁵¹¹ *Emile*, p.145. Rousseau fait allusion à une méthode inventée par Locke avec des dés

connaissance et il est dépendant du bon vouloir d'une personne qui sache lire. Le gouverneur s'arrange pour qu'on ne lise le billet que quand il est trop tard, afin que l'enfant regrette de ne pas savoir lire et s'efforce de déchiffrer de lui-même les invitations qui suivent: "On en reçoit d'autres: ils sont si courts! Le sujet en est si intéressant! On voudrait essayer de les déchiffrer, on trouve tantôt de l'aide et tantôt des refus. On s'évertue, on déchiffre enfin la moitié d'un billet: il s'agit d'aller demain manger de la crème...on ne sait où ni avec qui...Combien on fait d'efforts pour lire le reste!"⁵¹²

Rousseau se méfie également des savoirs livresques qui surchargent inutilement l'enfant de connaissances trop complexes pour lui, de considérations qui ne le touchent pas. Il y a trop d'études inintéressantes, comme par exemple la géographie, les langues, la chronologie ou la géométrie⁵¹³. Les enfants n'ont pas de véritable mémoire, ils ne sont pas capables de jugement et ils retiennent des sons, des figures, des sensations, parfois des idées plus que leurs liaisons; ils ont un raisonnement sensible dans le présent et ils ne font qu'apprendre mécaniquement les démonstrations de géométrie au lieu de les comprendre véritablement. A l'abstraction livresque préconisée par Locke, Rousseau préfère les exercices par les corps et les sens, car il est persuadé que les premiers mouvements de l'homme, les premières connaissances étant d'ordre sensitif, il faut privilégier ce mode de compréhension: "Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain vient par nos sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle: nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. Substituer les livres à tout cela, ce n'est pas nous apprendre à raisonner, c'est nous apprendre à nous servir de la raison d'autrui; c'est nous apprendre à beaucoup croire, et à ne jamais rien savoir"⁵¹⁴.

Dans cette perspective, le gouverneur doit disposer les objets propices à l'éducation de l'enfant (et écarter ceux qui pourraient lui nuire) plutôt que de l'inciter à apprendre par coeur dans des livres: "C'est dans le choix de ces objets, c'est dans le soin de lui présenter sans cesse ceux qu'il doit ignorer, que consiste le véritable art de cultiver en lui cette première faculté; et c'est par là qu'il faut tâcher de lui former un magasin de connaissances qui servent à son éducation durant sa jeunesse, et à sa conduite dans tous les temps"⁵¹⁵. De toute façon, il est plus utile d'apprendre à l'enfant une méthode, une manière de penser que des savoirs, "Il s'agit moins de lui apprendre une vérité que de lui montrer comment il faut s'y prendre pour découvrir toujours la vérité"⁵¹⁶: "Emile a

⁵¹² idem, p.146

⁵¹³ Alain pensera au contraire qu'il faut procéder en éducation de l'abstrait au concret, en commençant par les sciences mathématiques (notamment la géométrie) qui permettent d'accéder à la compréhension des "choses".

⁵¹⁴ *Emile*, p.157. Rousseau partage l'idée qu'il existe une hiérarchie depuis les sens jusqu'à la raison: "ce que j'appelais raison sensitive ou puérile consiste à former des idées simples par le concours de plusieurs sensations; et de ce que j'appelle raison intellectuelle ou humaine consiste à former des idées complexes par le concours de plusieurs idées simples" (*Emile*, p.202)

⁵¹⁵ idem, p.139

⁵¹⁶ ibid, p.267

peu de connaissances, mais celles qu'il a sont véritablement siennes; il ne sait rien à demi <...> mon objet n'est point de lui donner la science, mais de lui apprendre à l'acquérir au besoin, de le lui faire estimer exactement ce qu'elle vaut, et de lui faire aimer la vérité par-dessus tout"⁵¹⁷ .

C'est pourquoi, la morale doit être faite en action plus qu'en leçons: les fables sont inutiles, les enfants savent les réciter par coeur, mais non pas les appliquer pare qu'ils ne les comprennent pas et quand bien même ils les comprennent, la morale indiquée n'est pas adaptée à leur âge. Il est ainsi inutile de raisonner avec les enfants, comme le préconise Locke. La raison est le "chef d'oeuvre", ce à quoi on doit aboutir à la fin d'une éducation chez un homme; on ne peut pas commencer par la fin: "Connaître le bien et le mal, sentir la raison des devoirs de l'homme, n'est pas l'affaire d'un enfant"⁵¹⁸ . Par exemple, face à l'enfant qui casse tout ce qui l'entoure, Rousseau conseille non pas les discours inutiles, ni même les sanctions du gouverneur, mais de ne pas remplacer les objets abîmés (meubles, vitres): leur besoin va s'en faire ressentir "de lui-même" (l'élève manquera de meubles, il aura froid) et le châtiment sera une "suite naturelle" des mauvaises actions de l'enfant. Par ailleurs, en matière de morale, le gouverneur doit être un exemple constant aux yeux de l'enfant: "Souvenez-vous qu'avant d'oser entreprendre de former un homme, il faut s'être fait homme soi-même; il faut trouver en soi l'exemple qu'il se dit proposer"⁵¹⁹ . Par exemple, pour la charité: "Au lieu de me hâter d'exiger du mien <l'élève> des actes de charité, j'aime mieux en faire en sa présence, et lui ôter même le moyen de m'imiter en cela, comme un honneur qui n'est pas de son âge; car il importe qu'il ne s'accoutume pas à regarder les devoirs des hommes seulement comme des devoirs d'enfants"⁵²⁰ .

Enfin, il ne sert à rien d'accabler, de submerger l'enfant de savoirs inutiles et de travaux continuels, car on ne sait pas ce que va devenir l'enfant, peut-être qu'il mourra jeune, alors autant qu'il s'amuse pendant le temps de l'enfance et l'éducation d'Emile doit se faire dans le bonheur et la liberté: "Aimez l'enfance, favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct"⁵²¹ . Les jeux présentent un intérêt formidable dans l'éducation des enfants, car ils permettent d'apprendre sans s'en apercevoir, en s'amusant, en expérimentant⁵²² : "Quand un enfant joue au volant, il s'exerce l'oeil et le bras à la justesse; quand il fouette un sabot, il accroît sa force en s'en servant, mais sans rien apprendre"⁵²³ . Emile avant 12 ans ne distingue d'ailleurs pas clairement le travail du jeu.

⁵¹⁷ *ibid*, p.270

⁵¹⁸ *Emile*, p.108

⁵¹⁹ *idem*, p. 114

⁵²⁰ *ibid*, p.127

⁵²¹ *ibid*, p.92

⁵²² L'expérimentation par le jeu est beaucoup plus efficace que les leçons "Les leçons que les écoliers prennent entre eux dans la cour du collège leur sont cent fois plus utiles que tout ce qu'on leur dire jamais dans la classe" (*Emile*, p.156)

Au total, on aurait tort de réduire la critique que fait Rousseau du savoir à un anti-rationalisme, en interprétant, comme le souligne P.Kahn "l'éducation négative comme une apologie de la régression, comme cet infantilisme qu'on décèle parfois dans certaines pédagogies <<modernes>> centrées sur la spontanéité et l'épanouissement de l'enfant et de l'enfance dans l'enfant. Leur rapport avec Rousseau est plus apparent que réel"⁵²⁴. En effet pour Rousseau, l'éducation vise l'homme en l'enfant, et non l'enfance; l'éducation a pour but l'appropriation progressive par l'individu de sa liberté: quand il aboutit à cette liberté, il a cessé d'être un enfant; l'homme "fait", fin de l'éducation, se caractérise par son autonomie et les "puissants" (les riches, les grands, les rois) qui ne peuvent vivre qu'en se faisant servir sont restés des enfants en tant qu'il sont dépendants et n'ont pas acquis leur liberté.

4- Entre nature et société : « un sauvage fait pour habiter dans les villes »

“Considérez premièrement que, voulant former l’homme de la nature, il ne s’agit pas pour cela d’en faire un sauvage et de le reléguer au fond des bois; mais qu’enfermé dans le tourbillon social, il suffit qu’il ne s’y laisse entraîner ni par les passions, ni par les opinions des hommes; qu’il voie par ses yeux, qu’il sente par son coeur; qu’aucune autorité ne le gouverne, hors celle de sa propre raison”⁵²⁵

Il y a chez Rousseau une admiration pour l'état originel de l'homme, qu'il est encore possible de préserver un temps par une éducation naturelle de l'enfant. C'est pourquoi, il convient de protéger cette période spécifique à l'enfance ("La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes"⁵²⁶) et de respecter les manières d'être, de penser, d'agir des enfants. Selon P.Kahn, Emile est le second livre après le Télémaque de Fénelon, à "thématiser ce sentiment de l'enfance dont l'historien P.Ariès nous dit qu'il est moderne"⁵²⁷. L'éducation d'un enfant nécessite de laisser faire l'oeuvre de la nature⁵²⁸ et le respect de l'éducation naturelle interdit de bousculer artificiellement les enfants dans leurs apprentissages, par exemple en corrigeant sans cesse leurs fautes de grammaire énoncées oralement: "C'est une pédanterie insupportable et un soin des plus superflus de

⁵²³ Emile, p.187

⁵²⁴ P.Kahn, "Emile et les Lumières", p.192

⁵²⁵ Emile, p.332

⁵²⁶ idem, p.108

⁵²⁷ J.L Derouet nuance la position de P.Ariès en soulignant que l'Antiquité et le Moyen-Age avaient bien une "idée de l'enfance et de la spécificité de la pédagogie qu'il fallait lui réserver" et qu'"au moment où l'école devient une affaire d'Etat", l'oeuvre de Rousseau a systématisé "cette conception de l'enfant en tant qu'enfant"(J.L Derouet, Ecole et justice, Ed. Métailié, Paris, 1992, pp.119 et 120)

⁵²⁸ "Laissez longtemps agir la nature, avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations", Emile, pp.131 et 132

s'attacher à corriger dans les enfants toutes ces petites fautes contre l'usage, desquelles ils ne manquent jamais de se corriger d'eux-mêmes avec le temps. Parlez toujours correctement devant eux, faites qu'ils ne se plaisent avec personne autant qu'avec vous et soyez sûrs qu'insensiblement leur langage s'épurera sur le vôtre sans que vous les ayez jamais repris"⁵²⁹. Par ailleurs, l'éducation d'un enfant demande de "savoir perdre du temps pour en gagner"⁵³⁰ et il ne faut pas avoir peur d'être en retard en permettant à l'enfant de jouer: "Vous êtes alarmé de le voir consumer ses premières années à ne rien faire. Comment! N'est-ce rien que d'être heureux? N'est-ce rien que de sauter, jouer, courir toute la journée? De sa vie il ne sera si occupé"⁵³¹.

L'idéal selon Rousseau serait de vivre seul ("Un être vraiment heureux est un être solitaire") et si l'homme vit en société, c'est parce qu'il est obligé, du fait de sa dépendance avec les autres: "Tout attachement est un signe d'insuffisance: si chacun de nous n'avait nul besoin des autres, il ne songerait guère à s'unir à eux. Ainsi de notre infirmité même naît notre frêle bonheur"⁵³². Rousseau décrit la société de manière très sombre et l'éducation qu'il propose est une éducation du retrait et de la solitude. Mais cette éducation est nécessaire, car on ne peut pas prolonger l'état de nature et l'homme est faible à sa naissance, il n'est rien sans l'éducation: "On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation <...> Nous naissons faibles, nous avons besoin de force; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation"⁵³³.

L'éducation va permettre de faire la transition entre l'être de besoin qu'est l'homme naturel et son entrée en société, qui va pousser l'homme vers la "liberté autonome"; mais le gouverneur devra armer Emile contre la société corrompue et sa prime éducation aura lieu à la campagne, "loin de la canaille des valets, les derniers des hommes après leurs maîtres; loin des noires moeurs de la ville, que le vernis dont on les couvre rend séduisantes et contagieuses pour les enfants; au lieu que les vices des paysans, sans apprêt et dans toute leur grossièreté, sont plus propres à rebuter qu'à séduire, quand on a nul intérêt à les imiter"⁵³⁴. Emile apprendra aussi à ne pas être ébloui par le luxe et il regardera les objets, les arts et les hommes sous leur rapport utilitaire (le reste est arbitraire, dépend de l'opinion): "C'est par leur rapport sensible avec son utilité, sa sûreté, sa conservation, son bien-être, qu'il doit apprécier tous les corps de la nature et tous les travaux des hommes"⁵³⁵. Enfin l'éducateur ne dotera pas l'enfant des artifices de

⁵²⁹ *Emile*, p.82

⁵³⁰ *idem*, p.180

⁵³¹ *Emile*, p.132

⁵³² *idem*, p.287

⁵³³ *ibid*, pp.36 et 37

⁵³⁴ *ibid*, p.115

politesse, “vaines formules”, qui lui “servent au besoin de paroles magiques pour soumettre à ses volontés tout ce qui l’entoure, et obtenir à l’instant ce qui <lui> plaît”⁵³⁶ .

Autrement dit, l’homme ne doit attendre son accomplissement ni de l’ordre social, ni de sa nature originelle et en même temps, son éducation naturelle doit lui permettre de savoir vivre en société. L’éducation de l’enfant consiste à éduquer le “sauvage”, qui est dans l’histoire (“fait pour habiter les villes”) dans le sens non pas de l’histoire, mais de la nature. L’éducation nous vient “de la nature, ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l’éducation de la nature; l’usage qu’on nous apprend à faire de ce développement est l’éducation des hommes; et l’acquis de notre expérience sur les objets qui nous affectent est l’éducation des choses”⁵³⁷ . Il n’y a que l’éducation des hommes dont nous soyons à peu près maîtres (quoique pour en être complètement convaincu, il faudrait maîtriser tous ceux qui entourent l’enfant) et il faut diriger cette éducation des hommes dans le sens de la nature.

5- L’éducation du corps

“Exercez continuellement son corps; rendez-le robuste et sain, pour le rendre sage et raisonnable; qu’il travaille, qu’il agisse, qu’il courre, qu’il crie, qu’il soit toujours en mouvement, qu’il soit homme par la vigueur et bientôt il le sera par la raison”⁵³⁸

Rousseau ne cesse de célébrer les vertus des exercices du corps, de la fatigue et de l’effort: “Je ne m’arrêterai pas à prouver tout au long l’utilité des travaux manuels et des exercices du corps pour renforcer le tempérament et la santé; c’est ce que personne ne dispute: les exemples des plus longues vies se tirent presque toujours tous d’hommes qui ont fait le plus d’exercice, qui ont supporté le plus de fatigue et de travail”⁵³⁹ . Le corps doit être éduqué à vivre durement, de manière progressive, par exemple en lavant l’enfant avec de l’eau froide (mesurée avec un thermomètre, pour ne pas les exposer trop rapidement)“à mesure qu’ils se renforcent, diminuez par degrés la tiédeur de l’eau, jusqu’à ce qu’enfin vous les laviez étiés et hiver à l’eau froide et même glacée”⁵⁴⁰ . Rousseau se méfiant de la médecine (dont la seule utilité est l’hygiène), il conseille d’habituer l’enfant à supporter la maladie plutôt que de faire appel à cet “art mensonger”, “frustré au genre humain”: “Faute de savoir se guérir, que l’enfant sache être malade: cet art supplée à l’autre <la médecine> et souvent réussit beaucoup mieux; c’est l’art de la nature”⁵⁴¹ .

⁵³⁵ *ibid*, p.242

⁵³⁶ *Emile*, p.102

⁵³⁷ *idem*, p.37

⁵³⁸ *Emile* , p.147

⁵³⁹ *idem*, p.61

⁵⁴⁰ *ibid*, p.66 et 67

Mais au-delà de cette éducation corporelle rude, le renforcement physique par les exercices facilite les opérations de l'esprit (pour cultiver l'intelligence de l'élève, il convient de cultiver "les forces qu'elle doit gouverner") et le corps est un instrument indispensable pour expérimenter et s'instruire "par les choses": "Comme il est sans cesse en mouvement, il est forcé d'observer beaucoup de choses, de connaître beaucoup d'effets; il acquiert de bonne heure une grande expérience: il prend ses leçons de la nature et non pas des hommes, il s'instruit d'autant mieux qu'il ne voit nulle part l'intention de l'instruire"⁵⁴². De même que pour exercer un art, l'enfant a besoin de bons outils, solides, pour apprendre à penser et il doit donc exercer ses membres, ses sens, ses organes, qui sont les "instruments de notre intelligence": "Ainsi, loin que la véritable raison de l'homme se forme indépendamment du corps, c'est la bonne constitution du corps qui rend les opérations de l'esprit faciles et sûres"⁵⁴³.

Les exercices du corps et ceux de l'esprit sont en étroite relation: "Non seulement les exercices continuels, ainsi laissés à la seule direction de la nature, en fortifiant le corps, n'abrutissent point l'esprit; mais au contraire ils forment en nous la seule espèce de raison dont le premier âge soit susceptible, et le plus nécessaire à quelque âge que ce soit. Ils nous apprennent à bien connaître l'usage de nos forces, les rapports de nos corps aux corps environnants, l'usage des instruments naturels qui sont à notre portée et qui conviennent à nos organes"⁵⁴⁴; ils entretiennent un rapport très complémentaire: il faut que l'enfant "travaille en paysan et qu'il pense en philosophe, pour n'être pas aussi fainéant qu'un sauvage. Le grand secret de l'éducation est de faire que les exercices du corps et ceux de l'esprit servent toujours de délassement les uns aux autres"⁵⁴⁵.

Les exercices doivent permettre d'entraîner le corps et il faut exploiter par exemple l'intérêt des enfants pour le dessin: "je voudrais que le mien <l'élève> cultivât cet art, non précisément pour l'art même, mais pour se rendre l'oeil juste et la main flexible; et, en général, il importe peu qu'il sache tel ou tel exercice, pourvu qu'il acquière la perspicacité du sens et de la bonne habitude du corps qu'on gagne par cet exercice"⁵⁴⁶. L'objectif n'est pas ici que l'enfant fasse appel à son imagination, ni qu'il sache imiter (comme dans la perspective d'Alain), mais qu'il exerce son corps et ses capacités à observer, à connaître les objets qu'il dessine et à reconnaître la nature qui l'entoure.

6- Limites et vertus de l'habitude

⁵⁴¹ ibid, p.60

⁵⁴² ibid, p.149

⁵⁴³ *Emile*, p.157

⁵⁴⁴ idem, p.156

⁵⁴⁵ ibid, p.263

⁵⁴⁶ ibid, p.183

“La seule habitude utile aux enfants est de s’asservir sans peine à la nécessité des choses, et la seule habitude utile aux hommes est de s’asservir sans peine à la raison. Tout autre habitude est un vice”⁵⁴⁷

L'éducation de l'enfant doit l'empêcher de contracter de "mauvaises habitudes", c'est à dire celles qui assujettissent l'homme, qui amollissent sa volonté: "La seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune; qu'on ne le porte pas plus sur un bras que sur l'autre; qu'on ne l'accoutume pas à présenter une main plutôt que l'autre, à s'en servir plus souvent, à vouloir manger, dormir, agir aux mêmes heures, à ne pouvoir rester seul ni nuit ni jour. Préparez de loin le règne de sa liberté et l'usage de ses forces, en laissant à son corps l'habitude naturelle, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-même, et de faire en toute chose sa volonté, sitôt qu'il en aura une"⁵⁴⁸. L'habitude est une "paresse" qui augmente plus on la pratique et dont l'empire touche plus aisément les faibles, les personnes sans volonté (vieillards, "gens indolents") que la jeunesse et les "gens vifs": "Ce régime n'est bon qu'aux âmes faibles, et les affaiblit davantage de jour en jour". Le gouverneur exerce Emile à ne pas prendre ces mauvaises habitudes qui le rendent dépendant: par exemple, il l'entraîne à s'éveiller à n'importe quelle heure, à veiller tard; certes, l'enfant doit d'abord être livré aux lois de la nature et respecter le sommeil qui est naturel, mais il doit par la suite dépasser ces règles. Par contre, l'habitude peut servir à familiariser l'enfant à voir des objets nouveaux, des animaux étranges afin qu'il n'en ait pas peur plus tard; elle tue l'imagination qui n'est réveillée que par les objets nouveaux. Le gouverneur, pour accoutumer Emile à ne plus s'effrayer des ténèbres, l'emmènera plusieurs fois dans la nuit faire des jeux. L'habitude peut aussi rassurer, en suppléant par exemple à la raison tourmentée par les coups de tonnerre. Enfin l'habitude permet à l'enfant d'accéder à des comportements qu'il ne comprend pas encore par la raison⁵⁴⁹.

II- Kant ou l'élève raisonnable⁵⁵⁰

1- L'éducation aux fins de l'humanité

⁵⁴⁷ *Emile, note de bas de page 206*

⁵⁴⁸ idem, p.71

⁵⁴⁹ "Je sais que toutes ces vertus par imitation sont des vertus de singe, et que nulle bonne action n'est moralement bonne que quand on la fait comme telle, et non parce que d'autres la font. Mais, dans un âge où le coeur ne sent rien encore, il faut bien faire imiter aux enfants les actes dont on veut leur donner l'habitude, en attendant qu'ils les puissent faire par discernement et par amour du bien", *Emile*, p.128

⁵⁵⁰ Les références des textes utilisés pour cette partie sont les suivantes: Crampe-Casnabet M, "Du dressage à la civilisation: Kant", *L'éducation. Approches philosophiques*, sous la direction de P.Kahn, A.Ouzoulias, P.Thierry, Paris, PUF, 1990, pp.229 à 245 Kant, *Réflexions sur l'éducation*, traduction, introduction et notes de A.Philonenko, librairie philosophique J.Vrin, collection L'enfant, Paris, 1989, 160p.

“L’homme ne peut devenir homme que par l’éducation. Il n’est que ce que l’éducation fait de lui”⁵⁵¹

“Les Lumières dépendent de l’éducation et à son tour l’éducation dépend des Lumières”⁵⁵²

Kant s’est intéressé de multiples fois aux problèmes de l’éducation, en qualité de précepteur⁵⁵³, de pédagogue⁵⁵⁴ et en tant que philosophe persuadé de la nécessité éducative dans l’accomplissement de l’humanité. La notion d’éducation ne peut être isolée dans la philosophie kantienne des concepts de culture, discipline, civilisation, formation: “L’homme est la seule créature qui doit être éduquée. Par éducation, on entend, en effet, les soins (l’alimentation, l’entretien), la discipline et l’instruction avec la formation”⁵⁵⁵. En l’homme tout est acquis, rien n’est inné, contrairement aux animaux que la nature a dotés de corps déjà armés pour assurer leur subsistance et leur défense: du fait de sa faiblesse originelle, l’homme qui est un être en devenir, doit tout tirer de lui-même.

L’éducation s’impose donc à l’individu et son espèce, par la faute d’un manque de la nature qui livre l’homme à lui-même, mais aussi parce que la nature est faite de “bois tordu”; l’homme est vicié à l’origine, dès le moment où il a quitté la tutelle de la nature pour passer à la raison. Kant partage la conviction de Rousseau selon laquelle le passage à l’état civilisé a provoqué des méfaits (comme l’oppression mutuelle entre les hommes), rompant avec l’harmonie de l’ordre de la nature. Seule la civilisation peut aboutir à l’avènement de la liberté dans l’espèce humaine en ce qu’elle introduit la possibilité d’un choix dans la nature, mais ce choix est mauvais et c’est en cela que la civilisation introduit le mal sans le vouloir: “Le malheur de l’espèce repose dans cette contradiction qui oppose les fins naturelles de l’individu (ainsi le jeune homme est sexuellement adulte vers l’âge de seize ans) et les fins que poursuit la société (à seize ans, le garçon n’est pas capable d’assurer la vie d’une famille)”⁵⁵⁶. Or c’est de cette contradiction entre fins naturelles et fins sociétales que naissent les vices et le mal d’exister: “La civilisation introduit dans le naturel un trouble et un déchirement qu’en elle-même la nature ignore”⁵⁵⁷.

Dès lors que l’homme a accès à la liberté, il est capable de tout sacrifier pour elle et

⁵⁵¹ *Réflexions sur l’éducation*, p.73

⁵⁵² *idem*, p.77

⁵⁵³ Kant occupa cette fonction pendant neuf ans de 1746 à 1755

⁵⁵⁴ Les *Réflexions sur l’éducation* sont extraites d’enseignements dispensés à Königsberg en 1776-1777, en 1780, en 1783-84 et en 1786-87

⁵⁵⁵ *Réflexions sur l’éducation*, p.69

⁵⁵⁶ Crampe-Casnabet M, “Du dressage à la civilisation: Kant”, p.237

⁵⁵⁷ *idem*, p.237

la liberté dans son usage individuel se définit avant tout par l'abus qui contredit le principe de l'égalité naturelle des hommes. L'éducation est alors nécessaire, pour éviter d'aboutir à une liberté sans norme, sans loi, à l'anarchie et à la violence: "l'homme, par nature, a un si grand penchant pour la liberté, que, s'il commence par s'habituer à elle quelque temps, il lui sacrifie tout. C'est pourquoi, comme on l'a dit, il faut avoir très tôt recours à la discipline car, s'il n'en est pas ainsi il est par la suite très difficile de transformer l'homme"⁵⁵⁸.

Mais l'éducation ne doit pas se limiter à l'individu et concerner uniquement l'adaptation d'un enfant au monde présent; l'éducation de l'enfant ne prend sens que dans une perspective plus large, notamment la recherche d'un meilleur état de l'humanité, comme le souligne A.Philonenko: "En vérité l'éducation doit comprendre l'individu dans le progrès général de l'humanité et, sans pouvoir achever ce progrès dans l'individu, le conduire à y participer en faisant de lui un homme de demain, un nouveau maillon dans la chaîne des générations"⁵⁵⁹. L'éducation n'est donc pas une fin en elle-même, elle est "le moyen dont l'utilisation est au service de fins plus élevées"⁵⁶⁰ et la pédagogie n'est aussi qu'un moyen nécessaire mais insuffisant à elle seule: toutes les deux contribuent au but de la culture qui est de permettre l'institution d'une constitution, condition du bonheur universel et du cosmopolitisme, qui permettra de surmonter les contradictions de l'individu et de l'homme social. Les fins de l'individu et celles de l'espèce convergent en un but commun, dans le sens où l'éducation d'un enfant doit avoir pour objectif de constituer en lui un sujet autonome et un citoyen.

Finalement, l'histoire est comme le pédagogue de l'humanité et l'éducation chez Kant renvoie directement à la philosophie de l'histoire: "L'éducation est, profondément comprise, l'expérience même de toute l'humanité"⁵⁶¹. Le problème fondamental de l'histoire est la découverte et la réalisation d'une association politique fondée uniquement sur la liberté, et ce problème est donc lié à l'éducation, la formation de la liberté raisonnée chez l'homme qui ne la possède pas de manière innée. L'éducation est par conséquent le fondement du politique et à force, elle deviendra le "plus puissant levier de l'histoire". C'est en ayant progressé par l'éducation à son niveau individuel, en ayant accédé à l'autonomie et à la maturité que l'homme participe à son niveau à la progression plus générale de l'humanité et Kant se montre très confiant quant à l'accession du XVIIIème siècle aux Lumières⁵⁶²: "L'homme contribue sans le savoir à la progression d'une histoire dont il ne peut comprendre qu'il est responsable qu'en ayant accédé à sa propre maturité. L'homme majeur, l'homme qui a accédé aux Lumières est enfin sorti de sa propre

⁵⁵⁸ *Réflexions sur l'éducation*, p.71

⁵⁵⁹ "Introduction: Kant et le problème de l'éducation", *Réflexions sur l'éducation*, p.31

⁵⁶⁰ Crampe-Casnabet M, "Du dressage à la civilisation: Kant", p.243

⁵⁶¹ A.Philonenko "Introduction: Kant et le problème de l'éducation", *Réflexions sur l'éducation*, p.29

⁵⁶² G.Vincent rappelle dans *L'Ecole primaire française: "Comme le dira Kant, les hommes des lumières ont résolu de ne plus obéir à une loi étrangère: ils veulent être autonomes, soumis à une loi qu'ils perçoivent et reconnaissent en eux-mêmes"*, p.95

enfance: il n'a plus besoin de maître, il est autonome" ⁵⁶³ .

Si Kant est convaincu de la nécessité de l'éducation, il doute par contre souvent de ses conditions de réalisation car "si l'homme est un animal qui a besoin d'un maître, le maître a dû être formé par un autre qui à son tour a dû être formé... Or le maître comme son élève est homme fait de bois tordu" ⁵⁶⁴ : "l'homme n'est éduqué que par des hommes et par des hommes qui ont également été éduqués" ⁵⁶⁵ . Cette difficulté semble condamner la possibilité même d'une éducation morale de l'espèce, éducation qui pourtant relève de l'impératif catégorique et doit être absolument résolu. L'éducateur doit remplir au maximum ses fonctions et transmettre les soins et la culture (qui comprend la discipline et l'instruction) indispensables dans la formation d'un homme, au risque sinon d'être un mauvais maître. La liberté doit être le principe régulateur de l'action éducative et l'homme grâce notamment à l'éducation qu'il reçoit, peut tendre à la liberté raisonnable.

Or là encore apparaît une contradiction ⁵⁶⁶ : l'homme a besoin d'un maître, mais comment trouver une forme de contrainte qui ne produise pas une volonté servile et se concilie avec la liberté qu'on doit viser? Comment définir une forme de contrainte susceptible de conduire à la liberté? C'est une grande question de l'éducation qui rejoint le rapport entre philosophie de l'éducation et philosophie de l'histoire: "comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté? Car la contrainte est nécessaire! Mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte? Je dois habituer mon élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté, et en même temps, je dois le conduire lui-même à faire un bon usage de sa liberté. Sans cela tout n'est que pur mécanisme et l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté" ⁵⁶⁷ . Pour essayer de surmonter cette difficulté, Kant conseille: de laisser libre l'enfant dans son premier âge (à condition qu'il ne se blesse pas et qu'il ne s'oppose pas à la liberté d'autrui); de lui montrer qu'il n'arrivera à ses fins que s'il laisse les autres arriver aux leurs; de lui montrer qu'on exerce sur lui une contrainte qui le conduit à l'usage de sa propre liberté.

Kant ne prétend pas présenter une nouvelle théorie de l'éducation, et il reconnaît bien volontiers les influences de ses prédécesseurs (surtout Rousseau, et d'autres comme Platon, Locke et certains contemporains tels Basedow) même s'il n'en partage pas toutes les vues. Cette utilisation des réflexions pédagogiques antérieures est cohérente avec l'idée kantienne selon laquelle l'art de l'éducation doit profiter des enseignements passés pour parvenir à un art "raisonné": "L'éducation est un art, dont la pratique doit être perfectionnée par beaucoup de générations. Chaque génération, instruite des connaissances des précédentes, est toujours plus à même d'établir une éducation qui

⁵⁶³ Crampe-Casnabet M, "Du dressage à la civilisation: Kant", p.244

⁵⁶⁴ idem, p.241

⁵⁶⁵ *Réflexions sur l'éducation*, p.73

⁵⁶⁶ déjà soulignée par Rousseau dans *l'Emile*

⁵⁶⁷ *Réflexions sur l'éducation*, pp.87 e t 88

développe d'une manière finale et proportionnée toutes les dispositions naturelles de l'homme et qui ainsi conduise l'espèce humaine toute entière à sa destination”⁵⁶⁸

2- La discipline comme condition de possibilité négative de l'éducation

“La discipline transforme l'animalité en humanité. Par son instinct un animal est déjà tout ce qu'il peut être; une raison étrangère a déjà pris soin de tout pour lui. Mais l'homme doit user de sa propre raison. Il n'a point d'instinct et doit se fixer lui-même le plan de sa conduite. Or puisqu'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde <pour ainsi dire> à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui”⁵⁶⁹

La discipline est la partie négative de la culture qui compose l'éducation⁵⁷⁰ ; c'est l'acte indispensable par lequel on dépouille l'homme de son animalité, alors que l'instruction est la partie positive de l'éducation: “Celui qui n'est pas cultivé est brut, celui qui n'est pas civilisé est sauvage. Le défaut de discipline est un mal bien plus grand que le défaut de culture, car celui-ci peut se réparer plus tard; mais la sauvagerie ne peut plus être chassée et une erreur dans la discipline ne peut être comblée”⁵⁷¹ . Seule la discipline permet de “dénaturer” l'homme, de l'arracher à l'état sauvage dans lequel il se “complaît”: “On dresse des chiens, des chevaux; on peut aussi dresser des hommes (le mot <<dressiren>>, <<dresser>> vient de l'anglais, de <<to dress>> qui signifie: habiller)”⁵⁷² . Avec le dressage, on produit une certaine forme d'obéissance extérieure, mais qui n'est pas immédiatement liée à la liberté: “l'éducation n'est pas encore à son terme avec le dressage; en effet, il importe avant tout que les enfants apprennent à penser”⁵⁷³ . Et pourtant toute éducation doit comporter une part de dressage, pour “redresser” dans l'espèce humaine la tendance grossière de sa nature et le penchant de chaque liberté à abuser.

La discipline est dite négative parce qu'elle empêche, elle contraint, elle interdit, mais en même temps elle forme en faisant prendre conscience de soi-même: “La discipline a pour fonction de préserver de l'erreur, de nous empêcher de dépasser les bornes de notre faculté de connaître <...> La discipline en son usage négatif est inséparable de la prise de conscience de mes pouvoirs théoriques, donc en ce sens, de moi-même”⁵⁷⁴ : “Le

⁵⁶⁸ *Réflexions sur l'éducation*, p.77

⁵⁶⁹ *idem*, p.70

⁵⁷⁰ “L'éducation comprend les soins et la culture. Cette dernière est 1) négative, c'est la discipline, qui se borne à empêcher les fautes; 2) positive, il s'agit alors de l'instruction et de la conduite, et dans cette mesure elle appartient vraiment à la culture”, *Réflexions sur l'éducation*, p.85

⁵⁷¹ *Réflexions sur l'éducation*, p.74

⁵⁷² *idem*, p.83

⁵⁷³ *ibid*, p.83

mécanisme du dressage commence à former l'homme; former c'est rendre l'homme autre, transformer sa nature"⁵⁷⁵. Mais le dressage s'il est nécessaire n'est pas une fin en soi, il n'est qu'une étape obligatoire pour parvenir à la formation de l'enfant, du futur citoyen qui aura à la fois une adhésion raisonnée et une obéissance aux lois, même si elles ne lui plaisent pas; on retrouve ce double aspect dans les deux formes de l'obéissance: "Avant toutes choses l'obéissance est fondamentale pour le caractère d'un enfant, particulièrement d'un écolier. Elle est double: premièrement c'est une obéissance à la volonté absolue du guide et secondement c'est une obéissance à la volonté de celui-ci reconnue comme raisonnable et bonne. L'obéissance peut être dérivée de la contrainte et elle est alors absolue, ou de la confiance et alors elle est de l'autre forme. Cette obéissance volontaire est très importante; mais la première, l'obéissance absolue, est extrêmement nécessaire, puisqu'elle prépare l'enfant à l'accomplissement des lois auxquelles il devra obéir plus tard comme citoyen, même si elles ne lui plaisent pas"⁵⁷⁶

3- Les vertus du travail

"Il est de la plus haute importance que les enfants apprennent à travailler. L'homme est le seul animal qui doit travailler"⁵⁷⁷

Le concept de travail apparaît au philosophe comme une réponse au dilemme pédagogique entre obéissance et liberté, selon A. Philonenko: "La notion de dressage n'est pas une notion synthétique; ce n'est qu'une notion unilatérale. Seul un concept synthétique liant obéissance et liberté, contrainte et volonté, peut fonder réellement l'éducation. Il nous paraît que Kant indique ce concept synthétique dans l'idée de travail"⁵⁷⁸. Le travail permet d'obtenir l'obéissance, car il oblige à reconnaître le poids du monde, sa réalité et à s'y soumettre mais par le travail, on atteint aussi la liberté car l'homme effectue un projet, qui est pure idéalité. Bref, liberté et obéissance s'unissent synthétiquement dans la notion de travail qui médiate le passage de la nature à la culture: en modifiant le monde par le travail, l'homme se modifie lui-même. Kant est d'ailleurs persuadé que la finalité de la Providence est de poser des problèmes à l'homme qui l'obligent à se dépasser, à travailler et à s'adapter.

Le travail présente des vertus pédagogiques importantes puisqu'il est le plus à même de préparer l'enfant à l'éducation morale: "L'enfant est habitué à travailler et par la contrainte, la discipline de l'école, il est soumis à une obéissance passive, absolue comme dit Kant, mais dont le résultat est une activité de l'enfant. Ainsi la contrainte s'intériorise. Peu à peu l'enfant cesse d'obéir à ce qui n'est pas lui: il obéit à lui-même et

⁵⁷⁴ Crampe-Casnabet M, "Du dressage à la civilisation: Kant", p.232

⁵⁷⁵ idem, p.241

⁵⁷⁶ *Réflexions sur l'éducation*, pp.125 et 126

⁵⁷⁷ *Réflexions sur l'éducation*, p.110

⁵⁷⁸ "Introduction: Kant et le problème de l'éducation", *Réflexions sur l'éducation*, p.37

découvre sa liberté. L'obéissance devient alors volontaire, c'est à dire une obéissance qui est d'abord obéissance à la raison, obéissance à soi, ou si l'on préfère: autonomie”⁵⁷⁹ .

Le travail s'oppose aux distractions qui ne sont qu'une délivrance superficielle et “La meilleure façon de jouir de la vie est aux yeux de Kant le travail” comme le souligne A. Philonenko: “c'est une délivrance profonde, qui réalise l'homme, lui permet de s'épanouir en sa liberté, qui l'arrache à l'ennui pour le conduire à saisir profondément l'intérêt pratique, qui vivifie sa raison, et enfin le mène à la joie”⁵⁸⁰ . La vie possède un sens, une valeur et par l'action, par le travail, l'homme ordonne le temps au lieu de le subir et il donne un sens à son existence: le travail d'éducateur est la suprême félicité, car l'homme donne non seulement un sens à sa vie, mais il aide d'autres vies à acquérir un sens. L'éducation par le jeu (comme la conseille notamment Rousseau) est une erreur et on manque la réalité humaine en attirant l'enfant par le jeu d'autant plus que Kant est convaincu de la nécessité du travail (qui donne un objectif à l'activité) pour former l'intelligence: “Dans le travail, l'occupation n'est pas en elle-même agréable, mais c'est dans un autre but qu'on l'entreprend. En revanche, l'occupation dans un jeu est en elle-même agréable, sans qu'il soit besoin de plus de se proposer un but”⁵⁸¹ .

4- L'école : une « culture par contrainte »

“C'est ainsi par exemple que l'on envoie les enfants à l'école, non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, en sorte que par la suite ils pensent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution”⁵⁸²

L'école est l'endroit qui permet d'apprendre le travail et la contrainte, même si l'enfant ne saisit pas sur le moment la finalité de ces obligations: “L'homme doit être occupé de telle manière qu'il soit rempli par le but qu'il a devant les yeux, si bien qu'il ne se sente plus lui-même et que le meilleur repos soit pour celui qui suit le travail. Ainsi l'enfant doit être habitué à travailler. Et où donc le penchant au travail doit-il être cultivé, si ce n'est à l'école? L'école est une culture par contrainte. Il est extrêmement mauvais d'habituer l'enfant à tout regarder comme un jeu. Il doit avoir du temps pour les récréations, mais il doit aussi y avoir pour lui un temps où il travaille. Et si l'enfant ne voit pas d'abord à quoi sert cette contrainte, il s'avisera plus tard de sa grande utilité”⁵⁸³ .

⁵⁷⁹ idem, p. 58

⁵⁸⁰ “Introduction: Kant et le problème de l'éducation”, *Réflexions sur l'éducation*, p.41

⁵⁸¹ *Réflexions sur l'éducation*, p.110

⁵⁸² idem, p.71

⁵⁸³ *Réflexions sur l'éducation*, p.111 Kant s'oppose à Rousseau concernant l'école et l'éducation par le jeu, mais les deux philosophes tombent d'accord (contre Locke) sur le fait qu'il n'est pas bon de rendre raison de tout ce qu'on impose à l'enfant, ni d'essayer de toujours raisonner avec lui

Seule l'école permet de familiariser l'enfant avec une forme de discipline, car elle oblige la soumission à une loi universelle⁵⁸⁴ incarnée par le maître qui doit rester neutre et s'abstenir de toute faiblesse pour un élève plutôt qu'un autre: "Les enfants doivent par conséquent être soumis à une certaine loi de nécessité. Mais cette loi doit être une loi universelle et l'on doit prêter attention à ce point surtout dans les écoles. Le maître ne doit montrer aucune prédilection, aucune préférence pour un enfant parmi les autres. Car sinon la loi cesse d'être universelle. Dès que l'enfant voit que tous les autres ne se soumettent pas à la même loi, il devient rebelle"⁵⁸⁵. L'éducation à l'école apprend également à l'élève des principes de sociabilité (et sa future image de citoyen) en ce qu'elle permet d'apprendre à mesurer ses forces, à se limiter face au droit d'autrui. Kant trouve aberrante l'idée de Rousseau selon laquelle l'éducation de l'élève doit être confiée à un seul homme: d'une part on perd ainsi le bénéfice de la scolarisation collective dans un établissement où l'enfant côtoie d'autres élèves, sans compter d'autre part qu'aucun précepteur n'accepterait réellement de laisser 16 ans de sa vie pour éduquer un élève. Soumettre l'enfant à plusieurs personnes (nourrice, précepteur, maître d'école) n'est pas gênant s'ils suivent tous les mêmes directions de l'éducation relative au corps, à l'intellect et à la morale.

Enfin Kant pense que le premier enseignement scientifique doit se rapporter à la géographie: il est lui-même grand géographe et il est persuadé que cette science présuppose toutes les autres (physique, maths, dessin); la géographie est vivante et elle peut exercer aussi bien l'oeil que l'esprit; il accorde aussi beaucoup d'importance aux mathématiques, à l'étude de l'éloquence et des langues (car l'éducation doit préparer la formation de l'homme).

5- Le développement continu et équilibré de l'éducation

"La règle principale... est de ne jamais cultiver une faculté de l'esprit pour elle-même et toute seule, mais de cultiver chacune des facultés seulement en relation avec les autres et par exemple l'imagination au profit de l'entendement seulement"⁵⁸⁶

Kant distingue différentes périodes de l'éducation depuis le nourrisson jusqu'à l'adolescent de 16 ans⁵⁸⁷: la première période concerne l'éducation du corps (les soins) et l'éducation physique active; la deuxième période est relative à l'éducation intellectuelle (mais qui est encore physique), c'est l'éducation scolaire; la troisième période est l'éducation morale, qui couronne toute l'éducation. Pour le pédagogue tous ces horizons

⁵⁸⁴ B.Lahire, D.Thin et G.Vincent soulignent que "Chez Kant, l'enfant se soumet aux lois constitutives de l'ordre scolaire non pas parce qu'elles seraient toutes justifiées à ses yeux, mais parce qu'il prend conscience de leur universalité" (dans "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, PUL, Lyon, 1994, p.19)

⁵⁸⁵ *Réflexions sur l'éducation*, p.126

⁵⁸⁶ *Cours de pédagogie*, p.472, cité dans *Réflexions sur l'éducation*, p.53

⁵⁸⁷ Kant arrête ses réflexions sur l'éducation à l'âge de 16 ans, période de la maturation sexuelle de l'enfant qui peut devenir père

doivent exister dès le départ et ils sont interdépendants, dans la perspective d'une éducation équilibrée; il sait que le sort de l'éducation morale se joue déjà dans l'éducation physique, corporelle ou mentale: "La culture morale, dans la mesure où elle repose sur des principes, que l'homme doit saisir lui-même est la plus tardive; mais dans la mesure où elle repose uniquement sur l'entendement commun, elle doit être observée dès le début, même dans l'éducation physique, car s'il en est autrement des défauts prendraient facilement racine, de sorte que tout art éducatif travaillerait en vain contre eux par la suite"⁵⁸⁸. A.Philonenko en conclut que "Le point de vue du maître devra donc toujours être synoptique; dans le présent il doit réunir le passé et l'avenir de l'enfant, et par exemple veiller à ce que le travail intellectuel prépare l'éducation morale et ne nuise pas à l'éducation du corps"⁵⁸⁹.

Les différentes périodes de l'éducation sont par conséquent nécessairement coordonnées et une correspondance entre le corps et l'esprit existe à chaque niveau du développement de l'enfant. Ainsi, l'éducation morale doit intervenir dès l'éducation du corps et Kant rejoint Rousseau sur la nécessité de ne pas laisser l'enfant céder à ses envies de tyrannie et d'empire quand il pleure et voudrait soumettre l'entourage à ses volontés: "Il est très mauvais de courir au secours de l'enfant aussitôt qu'il crie et, comme les nourrices ont l'habitude de le faire, de lui chanter quelque chose, etc... Ordinairement c'est en ceci qu'apparaît la première corruption de l'enfant, car lorsqu'il voit que tout accourt à son cri, il répète souvent ses cris"⁵⁹⁰. Si l'enfant grandit sans qu'on s'oppose à la sauvagerie qui l'habite, sans qu'on lui oppose de résistance, il se corrompt et on gâche ainsi ses dispositions naturelles: on se verra obligé ensuite d'appliquer des punitions pour rendre l'enfant à nouveau bon.

Par ailleurs, les facultés auxquelles doit atteindre l'éducation sont subordonnées entre elles et suivent une hiérarchie: le corps ne doit exister que pour l'intelligence, qui elle-même ne doit exister que pour la conscience morale; les facultés inférieures (humour, mémoire, les sens, l'imagination, la faculté de connaître, la puissance d'attention⁵⁹¹) doivent être cultivées en vue des facultés intellectuelles supérieures. Kant critique l'enseignement traditionnel qui sacrifie l'entendement, l'imagination, la raison à la mémoire; une culture basée uniquement sur la mémoire est superficielle et déformante car elle annihile le jugement. L'enseignement traditionnel déstabilise l'équilibre organique de l'esprit en accordant trop d'importance à la mémorisation et il a rompu la hiérarchie des facultés mentales dans laquelle la mémoire est inférieure et doit être cultivée en vue de l'entendement et du jugement. Dans la mémoire, l'esprit n'est pas créateur, or le propre

⁵⁸⁸ *Réflexions sur l'éducation*, p.90

⁵⁸⁹ "Introduction: Kant et le problème de l'éducation", *Réflexions sur l'éducation*, p.45

⁵⁹⁰ *Réflexions sur l'éducation*, p.95

⁵⁹¹ "En ce qui concerne la puissance d'attention, il faut remarquer que celle-ci doit être fortifiée d'une manière générale. Attacher d'une manière fixe nos pensées à un objet est moins un talent, que bien plutôt une faiblesse de notre sens interne, qui en un tel cas ne se montre pas flexible et susceptible d'être appliqué à notre convenance. La distraction est l'ennemie de toute éducation. Or la mémoire repose sur l'attention", *Réflexions sur l'éducation*, p.118

de l'esprit est justement d'être une activité créatrice, libre et non reproductrice passive et par conséquent, la mémoire ne doit être utilisée qu'en vue de permettre au jugement de s'exercer sur les choses, de les déterminer: "On ne doit occuper la mémoire qu'avec les choses que nous avons un intérêt à conserver et qui possèdent une relation à la vie réelle"⁵⁹²; lire des romans affaiblit la mémoire et suscite la rêverie: "Les distractions ne doivent jamais être admises et au moins à l'école, car elles finissent par y engendrer un certain penchant, une certaine habitude. Chez celui qui se livre à la distraction, les talents les plus beaux disparaissent"⁵⁹³.

Enfin Kant préconise comme Rousseau de ne jamais oublier à travers toutes ces périodes de l'éducation, de respecter l'âge de l'enfant et ses capacités: "Les enfants ne doivent être instruits que des choses qui conviennent à leur âge"⁵⁹⁴; "Etre habile, prudent, honnête, sans malice comme l'homme adulte, dans l'enfance, cela ne vaut guère mieux que conserver une sensibilité enfantine dans l'âge mûr"⁵⁹⁵.

6- L'éducation physique du corps et de l'intellect

La prime éducation, celle du corps, va s'appuyer sur la nature humaine qu'il faut laisser faire et Kant est ici disciple de Rousseau à qui il emprunte le concept d'éducation négative⁵⁹⁶. Ainsi pour la marche, il faut laisser l'enfant se traîner par terre jusqu'à qu'il commence de lui-même à marcher peu à peu, "naturellement"⁵⁹⁷ et il convient alors de s'abstenir des instruments et des précautions que la nature ignore: "D'une manière générale, on doit observer que la première éducation doit être seulement négative, c'est-à-dire qu'on ne doit rien ajouter aux précautions prises par la nature et qu'il faut seulement ne pas troubler la nature"⁵⁹⁸. Kant ne conseille pas d'écarter tous les instruments, mais d'en utiliser le moins possible car "Plus on use d'instruments artificiels, plus l'homme devient dépendant d'instruments"⁵⁹⁹ mais aussi parce que les instruments ne font que "ruiner l'habileté"⁶⁰⁰, qu'ils déforment le corps plus qu'ils ne le forment (surtout les roulettes et les lisières) et qu'ils ne permettent pas aux enfants d'apprendre par eux-mêmes.

⁵⁹² *Réflexions sur l'éducation*, p.114

⁵⁹³ idem, p.114

⁵⁹⁴ *Réflexions sur l'éducation*, p.131

⁵⁹⁵ idem, p.90

⁵⁹⁶ A la différence quand même que Kant limite l'éducation négative à la toute première enfance, c'est à dire à l'acquisition de la langue maternelle et de la marche (alors que Rousseau ne l'interrompt qu'à 12 ans).

⁵⁹⁷ Ce qui relève du physique est commun à l'animal et à l'homme en ce qu'ils ont un corps et c'est pourquoi Kant pense que l'enfant n'a pas plus à apprendre les fonctions vitales élémentaires (comme marcher) que l'animal.

⁵⁹⁸ *Réflexions sur l'éducation*, p.94

⁵⁹⁹ idem, p.98

Par ailleurs, Kant insiste sur le renforcement des facteurs psychologiques dans l'éducation du corps: la gymnastique⁶⁰¹ est une école de courage et de contrôle de soi et il faut accoutumer l'enfant à renforcer, à endurcir son corps⁶⁰², en l'habituant notamment au froid, à une vie rude car "un lit dur est beaucoup plus sain qu'un lit mou. D'une manière générale une éducation dure est très utile pour fortifier le corps. Par une éducation dure nous entendons une éducation qui ne consiste qu'à empêcher que l'enfant ait toutes ses aises"⁶⁰³. Par contre, il ne faut pas faire contracter à l'enfant de "mauvaises habitudes", l'habituer à trop de chaleur (par les boissons chaudes, les vêtements excessivement chauds qui conduisent à la faiblesse physique et à la mollesse morale) ou le rendre dépendant de produits tels que le tabac et l'alcool: "Il ne faut pas laisser l'enfant s'habituer à quoi que ce soit, de telle sorte que cela devienne pour lui un besoin"⁶⁰⁴; "L'habitude est une jouissance ou un acte devenu une nécessité par une répétition fréquente, souvent de la même jouissance ou de la même action"⁶⁰⁵; "Plus un homme possède d'habitudes, d'autant moins est-il libre et indépendant. Il faut ainsi empêcher que l'enfant s'habitue à quelque chose; il ne faut laisser se créer aucune habitude chez lui"⁶⁰⁶. Par contre, Kant plaide (contre les conceptions de Locke et de Rousseau) pour une vie réglée en tout, notamment le sommeil et les repas; la nature offre des exemples de périodicité et "L'homme devrait s'habituer aussi à un temps donné, afin que le corps ne soit pas troublé dans ses fonctions"⁶⁰⁷.

L'activité physique doit avoir un but, une fin comme par exemple habituer les enfants à ne pas avoir peur de franchir des passerelles étroites, des hauteurs escarpées. En cultivant le corps des enfants, on les prépare, on les forme pour la société: l'éducation physique est aussi une moralisation des enfants. La gymnastique se rapporte aussi bien à "l'usage du mouvement volontaire, ou bien à l'usage des organes des sens"⁶⁰⁸ et les meilleurs exercices sont ceux dans lesquels on sollicite à la fois l'habileté et les sens (par ex. ballon).

⁶⁰⁰ *ibid*, p.104

⁶⁰¹ Kant suit les conceptions de son époque concernant l'éducation physique ou gymnastique: on sait qu'il faut exercer les enfants, mais on n'en a pas d'idée très précise et on ne distingue pas tellement le jeu de l'activité physique.

⁶⁰² Cette idée est aussi présente chez Rousseau et avant chez Locke

⁶⁰³ *Réflexions sur l'éducation*, p.101

⁶⁰⁴ *idem*, p.93

⁶⁰⁵ *ibid*, p.100

⁶⁰⁶ *ibid*, p.100

⁶⁰⁷ *ibid*, p.100

⁶⁰⁸ *ibid*, p.105

Enfin il faut souligner le rôle de la punition dans l'éducation corporelle: dans sa théorie philosophique du droit, Kant soutient que la punition ne doit viser aucune fin contrairement au domaine éducatif où la fin à viser est l'amélioration du corporel. Ainsi la punition physique doit suppléer au "manque de réflexion des enfants"⁶⁰⁹ en veillant à ce que les punitions ne soient pas appliquées avec colère afin que les enfants comprennent que le seul but est leur amélioration; pour les adolescents, l'obéissance sera distincte de celle des enfants: "Elle consiste dans la soumission aux règles du devoir. Faire quelque chose par devoir signifie: obéir à la raison"⁶¹⁰.

Chez Kant, l'éducation intellectuelle relève d'une éducation physique, comme le souligne M. Crampe-Casnabet: "La culture de l'âme ou de l'esprit peut être dite physique comme celle du corps en ce que l'esprit, comme tout ce qui relève de la nature corporelle doit être contraint, discipliné. En ce point, l'esprit ou l'âme ne se distingue pas du corps"⁶¹¹. Mais il faut veiller à ce que la discipline ne soit pas un esclavage et que l'enfant soit éduqué dans le sens d'une "liberté raisonnée": "En ce qui concerne la formation de l'esprit, que l'on peut aussi effectivement nommer physique d'une certaine manière, il faut essentiellement prêter attention à ce que la discipline ne soit pas un esclavage et qu'au contraire l'enfant sente toujours sa liberté, mais de telle sorte qu'il ne s'oppose pas à la liberté d'autrui; l'enfant devra donc rencontrer de la résistance"⁶¹².

Par ailleurs, les facultés intellectuelles supérieures sont d'autant mieux cultivées que l'enfant agit lui-même, qu'il fait des travaux d'application (par exemple mettre en pratique une règle grammaticale qui vient d'être apprise ou dessiner une carte au lieu de la regarder simplement): "Le principal moyen qui aide la compréhension, est la production des choses. Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on a en quelque sorte appris par soi-même"⁶¹³. En un sens on peut dire que la conception kantienne de l'apprentissage est socratique: l'élève doit construire lui-même ses idées, au lieu de les recevoir toutes faites du dehors.

7- L'éducation pratique: la moralisation de l'homme

"<La> culture physique de l'esprit se distingue de la culture morale en ceci que cette dernière se rapporte seulement à la liberté, tandis que celle- là ne se rapporte qu'à la nature. Un homme peut être physiquement très cultivé, son esprit peut être très orné, et il peut cependant être bien mal cultivé moralement et n'être qu'un homme méchant"⁶¹⁴

⁶⁰⁹ *Réflexions sur l'éducation*, p.128

⁶¹⁰ idem, p.129

⁶¹¹ "Du dressage à la civilisation: Kant", p.235

⁶¹² *Réflexions sur l'éducation*, p.101. Le gouverneur de Rousseau renvoie lui aussi à Emile un refus inflexible de tout ce qui n'est pas salubre à son éducation (notamment tout ce qui relève d'une volonté d'autorité)

⁶¹³ idem, p.119

La culture physique se distingue de la culture pratique qui est liée à la volonté, la liberté et qui “en son sens le plus haut, est morale: il s'agit ici de l'action régie par la seule considération de la loi qui commande impérativement, universellement, c'est-à-dire rationnellement en chaque individu autonome”⁶¹⁵. L'éducation morale est la fin ultime de la formation de l'homme⁶¹⁶ qui par nature n'est “pas du tout un être moral”: “il ne devient un être moral que lorsque sa raison s'élève jusqu'aux concepts du devoir et de la loi”⁶¹⁷. Or pour la conduite éthique, on ne peut pas se contenter de bonnes habitudes, car l'habitude n'est qu'une mécanique qui ne peut “assumer la fonction de régir l'action raisonnable autonome”⁶¹⁸ et par ailleurs la culture morale, qui est une culture de la liberté, exclut la discipline comme contrainte: “Veut-on la fonder sur l'exemple, les menaces, les punitions, que sais-je encore?”⁶¹⁹ L'éducation morale s'écarte donc des formes précédentes d'éducation, elle ne s'appuie plus sur la discipline⁶²⁰, mais sur la liberté: l'enfant ne doit pas faire “ce qui est bien”, mais parce que “c'est le bien” et ainsi la culture morale “doit se fonder sur des maximes et non sur la discipline. L'enfant doit apprendre à agir d'après des maximes dont il aperçoit lui-même la justice”⁶²¹.

L'éducation morale va former le caractère, qui doit être ferme dans ses résolutions, ce qui s'acquiert en partie par la régulation de la vie de l'enfant, en attribuant un temps à chaque activité (“l'ordre est un principe de fermeté, la régularité dans l'activité évite la formation d'une âme inconstante et perpétuellement distraite”⁶²²): “Acquérant ainsi de la fermeté, l'enfant saura agir d'après les maximes c'est à dire des règles, des lois qu'il se donne finalement pour lui-même, et alors la discipline sera parfaitement devenue intérieure: l'enfant sera son propre maître”. L'éducation morale du caractère de l'enfant passe aussi par l'obéissance qui doit s'intérioriser pour devenir obéissance à soi-même, c'est à dire autonomie et liberté; à ce stade, l'éducateur doit essayer le plus possible d'amener l'enfant à percevoir les raisons qui dictent l'action, au lieu de lui donner des ordres et des punitions qui rendent le caractère inconstant⁶²³: “La première époque chez

⁶¹⁴ *Réflexions sur l'éducation*, p.109

⁶¹⁵ Crampe-Casnabet M, “Du dressage à la civilisation: Kant”, p.235

⁶¹⁶ “On doit veiller à la moralisation. L'homme ne doit pas simplement être apte à toutes sortes de fins, mais il doit aussi acquérir une disposition à ne choisir que des fins bonnes”, *Réflexions sur l'éducation*, p.83

⁶¹⁷ *Réflexions sur l'éducation*, p.141

⁶¹⁸ Crampe-Casnabet M, “Du dressage à la civilisation: Kant”, p.236

⁶¹⁹ *Réflexions sur l'éducation*, p.117

⁶²⁰ “La moralité est une chose si sublime que l'on ne doit pas l'avilir de telle sorte et la mettre au même rang que la discipline”, *Réflexions sur l'éducation*, p.124

⁶²¹ *Réflexions sur l'éducation*, p.124

⁶²² “Introduction: Kant et le problème de l'éducation”, *Réflexions sur l'éducation*, p.59

l'élève est celle où il doit faire preuve de soumission et d'obéissance passive; la seconde celle où on lui laisse, mais sous des lois, faire déjà un usage de la réflexion et de la liberté. La contrainte est mécanique dans la première époque; elle est morale dans la seconde"⁶²⁴. C'est en achevant la formation de l'enfant par cette éducation morale qu'on parviendra à faire émerger en lui les dispositions dignes d'un citoyen des Lumières, c'est à dire celles d'un être de raison, libre et autonome, qui obéit à une loi qu'il comprend.

III- Alain ou l'élève discipliné⁶²⁵

1- La nécessaire clôture scolaire

“La conversation avec un frère aîné est toujours difficile; elle est presque impossible avec un père; elle est plus naturelle avec un étranger d'un autre âge; plus naturelle avec un maître d'écriture ou de science, ou de belles- lettres, parce que le maître éprouve et maintient les différences, au lieu qu'un frère ou un père veulent s'approcher et comprendre, et s'irritent bientôt de n'y pas réussir”⁶²⁶

L'école est un milieu à part, qui se distingue de l'environnement naturel, de la société des hommes et de la famille. Si l'école doit être séparée de la nature, c'est qu'elle doit protéger la “société des enfants”: la seule forme de nature tolérée par Alain dans l'espace scolaire est celle qui est maîtrisée, “domestiquée” par l'homme: “L'école veut des jardins, c'est à dire une nature dessinée, ordonnée, limitée par l'homme. Toute activité se dépense alors au travail scolaire et au jeu, sans aucun souci réel de production ou de défense”⁶²⁷. L'école doit préserver le “peuple enfant” de l'extérieur, elle doit amoindrir les “forces” qui viendraient le contrarier. Ainsi par exemple, l'enfant ne doit être mis en relation avec la force qu'à travers une voiture à chèvres, à condition que “tout soit calculé et mesuré” et que “chèvres, voitures et enfants soient dominés par la force supérieure des nourrices et des gardiennes”⁶²⁸. De manière plus générale, tout ce qui entre à l'école doit subir une transformation qui le rend plus accessible à l'enfant: l'écolier aime jouer à la voiture ou au bateau, sans chevaux, ni eau. Il fait semblant, il joue et n'est pas confronté

⁶²³ Ce n'est plus le temps des punitions ou des récompense qui produisent un “être soumis à l'opinion”

⁶²⁴ *Réflexions sur l'éducation*, p.85

⁶²⁵ Les références des textes utilisés pour cette partie sont les suivantes: Alain, *Propos I*, Gallimard/La pléiade, 1978, 1370p Alain, *Propos II*, Gallimard/La pléiade, 1978, 1326p Alain, *Propos sur l'éducation* suivis de *Pédagogie infantine*, Paris, PUF, 1995, 383p Foray P, “Alain ou l'éducation à la nécessité”, *L'éducation. Approches philosophiques* (sous la direction de Kahn P, Ouzoulias A, Thierry P), PUF, Paris, 1990, collection “pédagogie aujourd'hui”, p.337 à 357

⁶²⁶ *Propos sur l'éducation, XIII, p.38*

⁶²⁷ *Propos I*, “Paniques d'enfants”, p.663

⁶²⁸ *Propos sur l'éducation, XV, p.42*

aux réels dangers de la route ou de la navigation desquels il se préserve presque "naturellement".

L'école décrite par Alain est une "société d'un certain genre" distincte de la "société des hommes": "L'école n'est pas une société; le travail producteur n'y est point reçu, ni la division du travail, ni l'entraide qui en résulte. Ainsi, la nécessité extérieure, humaine ou non, n'y pénètre point"⁶²⁹. L'école préserve l'enfant du caractère "inhumain" de la vie humaine: l'enfant sans l'école serait "un monstre, par la peur, qui est la première des passions et peut-être le ressort caché de toutes", le "peuple enfant" se diviserait face à la menace et un petit nombre d'enfants qui aurait moins peur que les autres, gouvernerait. C'est pourquoi l'école doit être un lieu complètement hermétique à l'extérieur, un monde clos, particulier, où tout l'effort est concentré sur le travail scolaire: "J'aime que les bruits extérieurs n'y entrent point. J'aime ces murs nus. Je n'approuve point qu'on y accroche des choses à regarder, même belles, car il faut que l'attention soit ramenée au travail"⁶³⁰.

Avant l'école, la famille est le lieu de la première éducation, des "affections inimitables, mais mal réglées"⁶³¹, dans laquelle l'enfant a des liens basés sur les sentiments. La famille est "biologique", elle "refuse les lois de société, comme sont justice, droit, égalité et autres corps étrangers"⁶³² et elle est incapable de donner "une grande partie de l'éducation"⁶³³: "c'est le monde indifférent qui la donne, ou bien le maître d'école, qui n'est pas payé pour aimer"⁶³⁴. Les parents n'ont pas assez de patience pour apprendre à leurs enfants: "J'ai vu un bon père, qui était aussi un bon violoniste, tomber dans des accès de colère ridicule, et enfin remettre son fils à quelque professeur moins passionné. L'amour est sans patience. Peut-être il espère trop; peut-être la moindre négligence lui apparaît-elle comme une sorte d'insulte"⁶³⁵. Seule l'éducation à l'école permet d'aider l'enfant à s'accomplir progressivement un peu plus comme homme, car s'il reste uniquement dans le milieu familial, l'enfant continuera à imaginer la réalité du monde comme fantaisie, caprice, imaginaire alors qu'en fait dans le monde, tout est régi par la nécessité de l'ordre extérieur (monde physique) et de l'ordre humain (règles auxquelles l'homme se soumet dans la vie en commun ou dans celles du langage, du travail).

L'école permet d'apprendre à l'enfant une "autre discipline, et une humanité moins

⁶²⁹ *Propos II*, texte 495, p. 796

⁶³⁰ *Propos I*, "L'art de vouloir", p.877

⁶³¹ *Propos I*, "Le salut personnel", p.626

⁶³² *Propos sur l'éducation*, LXXII, p.179

⁶³³ Durkheim pense aussi que les relations domestiques ont perdu leur "impersonnalité première": l'enfant n'apprend pas en famille le respect de la règle qui est pourtant nécessaire; seule la classe peut assurer cet apprentissage (*L'éducation morale*, PUF, collection quadriges, Paris, 1992, p.125)

⁶³⁴ *Propos I*, "L'humeur", p.957

⁶³⁵ *Propos sur l'éducation*, IX, p.26

charnelle”⁶³⁶, différente du climat sentimental et familial: le maître doit rester froid et sans coeur, indifférent “Car le maître doit être sans coeur; oui, insensible aux gentillesse du coeur, qui, ici, ne sont plus comptées. Il doit l’être, et il l’est. Ici apparaissent le vrai et le juste, mais mesurés à l’âge. Ici est effacé le bonheur d’exister; tout est d’abord extérieur et étranger. L’humain se montre en ce langage réglé, en ce ton chantant, en ces exercices, et même en ces fautes qui sont de cérémonie, et n’engagent point le coeur. Une certaine indifférence s’y montre; l’esprit y jette son regard oblique et son invincible patience. L’oeil mesure et compte, au lieu d’espérer et craindre. Le temps prend dimension et valeur. Le travail montre son froid visage, insensible à la peine et même au plaisir”⁶³⁷.

Le maître doit constamment réaffirmer les différences entre lui-même et l’enfant, contrairement au père qui cherche à s’approcher, à comprendre l’enfant. Alain le réaffirme en plusieurs endroits: “L’école n’est nullement une famille” et par conséquent, les témoignages d’affection sont exclus des rapports maître/élève, qui doivent être égaux pour tous les élèves: “Il serait scandaleux qu’un élève voulût se faire valoir par des témoignages d’affection”⁶³⁸. Le maître doit rester indifférent, il ne doit pas chercher la conciliation avec l’enfant, il doit garder une relation très impersonnelle avec l’enfant: “J’ai remarqué quand j’étais enfant que ceux qui maintenaient l’ordre comme on balaie, comme on range des objets matériels, étaient aussitôt redoutés par cette indifférence, qui enlevait tout espoir. Et, sans exception, ceux qui voulaient persuader, écouter, discuter, pardonner enfin aux personnes, étaient méprisés, hués, et chose triste à dire, finalement haïs; au lieu que les autres, les hommes sans coeur, étaient finalement aimés”⁶³⁹. Dans cette perspective, les punitions doivent être appliquées de manière indifférente, inflexible, “à la manière des forces naturelles”⁶⁴⁰, indépendamment de l’humeur du maître (elle “ne peut prendre figure de vengeance”⁶⁴¹) et le maître ne doit surtout pas se laisser aller à une quelconque compassion qui lui ferait lever une punition: “On peut remarquer une politesse naturelle (et sans hypocrisie) dans un élève qui après la classe vient s’excuser. Encore une maxime: il faut tenir pour nulles ces excuses, et ne jamais lever une punition”⁶⁴². L’impersonnalité du maître envers l’élève permet d’atténuer les relations de pouvoir et de dépendance liées aux personnes et ainsi de faciliter l’accès de l’enfant à son autonomie: “Vous répétez à l’enfant qu’il est menteur, paresseux, méchant; gardez qu’il ne

⁶³⁶ *Propos I*, “Famille”, pp.283 et 284

⁶³⁷ *Propos I*, “Qu’est-ce que l’école?”, pp. 261 et 262

⁶³⁸ *Propos II*, texte n°495, p.796

⁶³⁹ *Propos II*, texte n°452, p.717

⁶⁴⁰ *idem*, p.716

⁶⁴¹ *Pédagogie infantine*, vingtième leçon, “La discipline individuelle”, p.309

⁶⁴² *Pédagogie infantine*, vingt-sixième leçon, “La discipline et la politesse”, p.327

prenne ces affirmations comme établissant une sorte de contrat entre vous et lui, d'après lequel vous êtes autorisé à vous défier, à espionner, à punir, mais d'après lequel aussi il est autorisé en quelque sorte à vous tromper et à faire ce qui lui plaît, dès qu'il le peut, en tout cas à l'essayer, à ses risques"⁶⁴³ .

L'école est donc un lieu préservé, avec une relation privilégiée, qui "n'a pas d'analogie dans le monde"⁶⁴⁴ entre l'enfant et le maître: "Les sentiments qui se produisent entre le maître et l'élève sont assurément de très haute qualité; il importe beaucoup qu'on les distingue des autres sentiments. Il s'y trouve d'un côté l'admiration, qui est un goût du sublime et de l'autre une fraternité très haute, toute fondée en esprit, et qui égalise, dans l'action d'instruire celui qui sait et celui qui ignore"⁶⁴⁵ . En même temps, l'école n'est pas un milieu artificiel pour l'enfant, elle est au contraire une "chose naturelle"⁶⁴⁶ puisqu'il y retrouve le "peuple enfant". Même si l'enfant "tient à sa famille par des liens forts", il "tient au peuple enfant par des relations qui ne sont pas moins naturelles": "En un sens, il est moins étranger au milieu des enfants que dans sa famille, où il ne trouve point d'égaux ni de semblables"⁶⁴⁷ . Par ailleurs, l'école peut être dite "naturelle" car l'éducation doit suivre la nature pour faire parvenir à "l'état d'homme" et aussi car elle suit nécessairement l'éducation familiale.

2- Un ordre scolaire collectif

"Le peuple enfant est capable d'aimer et de respecter; non point d'abord par des pensées, mais par la puissance de tous sur chacun; et ces sentiments collectifs s'impriment si fortement que, même dans la solitude, il en restera quelque chose. Seulement il faut d'abord que cette foule soit en ordre, et orientée selon le silence et l'attention. Le silence est contagieux, aussi bien que le rire. Mais si cette société d'enfants se dispose mal pour commencer, tout est perdu, et souvent sans remède"⁶⁴⁸

Chez Alain, la discipline scolaire est très liée à un ordre scolaire collectif en tant qu'elle est "une politesse collective qu'il faut inventer et maintenir. J'attache une extrême importance aux signes collectifs de politesse. Se ranger pour attendre, ou bien se lever. Il faut que le commencement de la classe soit bien marqué (d'où la nécessité de l'exactitude)"⁶⁴⁹ . La discipline scolaire demande une certaine organisation qui ne laisse rien au hasard, et qui

⁶⁴³ *Propos I, Les fruits de la confiance*, pp.202 et 203

⁶⁴⁴ *Pédagogie infantile*, vingt-sixième leçon, "La discipline et la politesse", p.327

⁶⁴⁵ *Propos II*, texte n°495, p.797

⁶⁴⁶ *Propos sur l'éducation*, XIII, p.37

⁶⁴⁷ *Pédagogie infantile*, vingt-septième leçon, "La discipline (suite)", pp.329 et 330

⁶⁴⁸ *Propos II*, texte n°432, p.716

⁶⁴⁹ *Propos sur l'éducation*, vingt-sixième leçon, "La discipline et la politesse", p.327

remplit dans un ordre précis tout le temps scolaire et le comportement de l'enfant: "Il faut un temps rempli et un ordre suivi de façon à éviter l'indécision, l'incertitude, les questions, la confusion. Une cause de désordre: l'approbation <...>, la discussion. Libre à chacun d'exiger l'immobilité, ou l'action d'écrire. D'interroger avec ou sans fantaisie. Sans fantaisie vaut mieux: les leçons récitées. Mais toujours est-il que les fautes, surtout si elles visent au tumulte, à la confusion, doivent être punies"⁶⁵⁰.

Pour maintenir l'ordre, le maître devra également veiller à "ne pas se tromper, se renseigner", autrement dit avoir une vision lucide et rapide sur la situation, "ne pas s'irriter", c'est à dire garder le sang-froid et la maîtrise de soi-même, "ne rien dire, mais ne pas oublier", notamment penser à faire exécuter une punition, aussi petite soit-elle, "ne pas discuter" et ne pas tomber dans le piège tendu par les élèves qui "excellents dans le jeu de diviser les pouvoirs", ce qui impose de s'unir aux autres personnes qui s'occupent de l'enfant dans l'école. De cet ordre découlera automatiquement le respect du maître par l'élève, respect qui ne tient pas au "prestige personnel", mais qui est un "prestige inexplicable, propre à la classe, et qui ne ressemble à aucun autre"⁶⁵¹. La preuve en est, que même des "répétiteurs paresseux", même des "ivrognes", peuvent accéder à cette forme de prestige.

3- L'éducation à l'attention et à la volonté : les vertus de l'exercice et de l'habitude

"L'homme n'a de ressource que dans sa propre volonté"⁶⁵² "Dès que l'homme ne se dirige plus, les forces extérieures le reprennent"⁶⁵³

"...les travaux d'écoliers sont des épreuves pour le caractère, et non point pour l'intelligence. Que ce soit orthographe, version ou calcul, il s'agit de surmonter l'humeur, il s'agit d'apprendre à vouloir"⁶⁵⁴

Les exercices scolaires sont un des moyens pour créer la discipline scolaire: "L'attitude attentive. Une action attentive. Ecrire. Lire en prononçant tout bas. Repasser sa leçon en attendant son tour, etc. (Les cours, les cours dictés, les sommaires, les cahiers) <...> Copier est bon (Ecrire sous dictée)"⁶⁵⁵. L'exercice écrit permet de capter l'attention de

⁶⁵⁰ *Propos sur l'éducation*, vingt-septième leçon, "La discipline (suite)", p.329

⁶⁵¹ *Propos sur l'éducation*, vingt-septième leçon, "La discipline (suite)", p.329. Alain qualifie cet ordre de "naturel": "il convient si bien aux passions de l'enfance, il définit si bien le sérieux auquel elle va sans en être pourtant capable, que le désordre semble alors impossible, et fait scandale"

⁶⁵² *Propos I, "Hercule", p.444*

⁶⁵³ *Propos I, "L'art de vouloir", p.410*

⁶⁵⁴ *Propos sur l'éducation*, XXIV, p.65. On retrouve ici l'esprit du texte de Kant cité en exergue de la partie d) L'école: une "culture par contrainte". Les deux auteurs réaffirment, contre le sens commun et les idéologies pédagogiques, les fonctions réelles de l'école (éduquer, discipliner et pas seulement instruire) telles qu'elles apparaissent dans nos sociétés à partir du XVIIIème siècle

l'enfant, "La coutume de prendre des notes a d'abord un effet gymnastique, qui rompt ou plutôt délie cette attention figée", alors que l'enseignement oral a "bien des inconvénients tant que l'enfant n'est pas rompu à conduire son esprit sans trouble, sans inquiétude"⁶⁵⁶. Ainsi donc, s'il est "bien de lire, parce que c'est une action", il est "meilleur d'écrire et de relire". L'attitude acquise par la copie permet de comprendre, d'écouter le maître: elle est à fois soumission du corps de l'élève et action par rapport à un savoir qu'il faut s'approprier; elle permet à l'élève de ne pas rester passif, extérieur à un cours qui serait "magistral": "Lire et écrire; réciter; encore mieux écrire, non point vite, mais au contraire avec la précaution d'un graveur; tracer de belles marges sur un beau cahier; copier des formules pleines, équilibrées, belles, voilà le travail heureux, assoupli, qui fait le nid pour l'idée <...> Tant que les mots dont vous allez vous servir ne vous sont pas rendus familiers par la lecture d'abord, et puis par la copie, n'espérez rien de la parole"⁶⁵⁷; "...les mouvements de l'écriture appliquée disposent à l'attention véritable, qui veut des muscles déliés, des mouvements familiers, une pensée qui revient et se recoupe, comme font les boucles de l'écriture. Au reste essayez un peu de réfléchir avec les bras croisés, c'est ce qui ne se peut point; l'homme qui pense écrit dans l'air, en quelque sorte, avec sa main; mais l'écriture réelle ramène encore mieux l'esprit; il suit alors ce geste fermé, qui ne l'égaré point"⁶⁵⁸.

Alain distingue trois degrés de l'attention: l'attention affective qui est à la source de toute attention, mais qui doit être surmontée; l'attention active (ou ouvrière) qui caractérise les méthodes actives: l'attention suit l'action, et notamment l'action manuelle. Alain critique cette forme d'attention, car "ce genre de culture qui résulte des métiers ne mène pas loin"⁶⁵⁹. Enfin, l'attention intellectuelle qui doit être le but de l'éducation, mais qui doit passer par les deux première formes d'attention, car "La règle des règles est que quelque objet doit toujours être présent. Toute connaissance d'idée est une expérience. Les idées ne sont point dans quelque région immatérielle". Le but ultime est d'arriver à "observer ou constater sans toucher", et c'est pourquoi l'astronomie selon Alain va instruire les hommes plus que les métiers. Il faut entraîner l'enfant afin qu'il arrive à "l'attention presque immobile, c'est-à-dire en surmontant à la fois l'émotion et le besoin d'agir (Penser, dit Spencer, c'est se retenir d'agir)" et ces exercices vont passer par la maîtrise du temps, le fait de faire un travail en temps limité, comme par exemple le calcul mental, l'addition à deux chiffres: "L'exercice, l'entraînement gradué donneront bien vite le calme, la confiance en soi, la rapidité de la mise en train, enfin la sécurité par rapport aux

⁶⁵⁵ *Pédagogie infantine*, vingt-septième leçon, "La discipline (suite)", p.330

⁶⁵⁶ *Pédagogie infantine*, dixième leçon, "L'attention", p.269. Alain pense que "La parole humaine est naturellement émouvante; l'éloquence y ajoute, ramenant par sursauts la contracture animale; cet état n'est pas si éloigné du sommeil qu'on pourrait le croire; les expériences connues sur la suggestion et l'hypnose le font bien voir"

⁶⁵⁷ *Propos II*, texte n°263, p.384

⁶⁵⁸ *Propos II*, texte n°271, p.398

⁶⁵⁹ *Pédagogie infantine*, onzième leçon, "L'attention intellectuelle", p.272

émotions (précipitation), qui sont l'équilibre intellectuel même"⁶⁶⁰. L'exercice scolaire en temps limité apprend à l'enfant le contrôle de soi, la maîtrise de ses émotions, de ses passions⁶⁶¹ : il sert beaucoup moins à améliorer l'intelligence de l'enfant, qu'à entraîner sa volonté, à raffermir son caractère.

Or l'apprentissage de la maîtrise de soi-même permet de lutter contre la désobéissance qui n'est pas force, mais faiblesse et certains comportements d'écoliers sont symptomatiques de cette fragilité, comme l'entêtement, la colère, la paresse. Le problème, c'est que beaucoup d'élèves "désespèrent d'en sortir" et c'est pour cela que l'éducation doit s'attacher le plus tôt possible à "exercer les enfants à dominer leurs réactions physiologiques, à vouloir" ce qui ne peut se faire que par l'action, les changements dans la disposition des corps (la bonne volonté ne suffit pas): "Par exemple, on prépare mieux le soldat futur par gymnastique, adresse, patience, suite, éducation de la responsabilité dans les petits travaux des écoliers, que par les discours émouvants. L'économie n'est rien pour l'enfant, mais l'ordre, la précaution, la propreté sont quelque chose. La justice sociale est une abstraction, mais le respect du matériel scolaire, des livres, des crayons, joint à la bonne administration de ce qu'on possède est quelque chose. Un discours contre la révolte ou la violence n'est qu'émouvant; mais la politesse scolaire, la pudeur, la mesure, le sourire sont quelque chose. <...> Bref, l'enfant en sa situation scolaire (et familiale, et sociale), comme enfant, peut agir; c'est en ces actions qu'il apprendra à vouloir. Par exemple, attention à l'écriture, à l'orthographe, cela va aussi loin qu'on voudra. <<Sois non pas droit, mais redressé>>. L'enfant ne s'instruit moralement que par les fautes qu'il fait. Par exemple un discours sur l'ivrognerie est déplacé, mais une faute contre la discipline (emportement, fureur) instruit l'enfant et les autres. Qu'il apprenne à vouloir en ce qu'il peut vouloir"⁶⁶².

C'est dire si les leçons de morale n'ont que peu de crédit aux yeux d'Alain: "La morale, c'est pour les riches" écrit le philosophe, persuadé que la morale à l'école doit prendre des aspects concrets, quotidiens. Trois séries d'action permettent d'éduquer l'enfant à la volonté, et donc de lui inculquer une morale. Premièrement une série de tâches à effectuer, tout d'abord au niveau matériel: balayer, aérer, mettre les papiers à la poubelle, garder la craie, compter les ardoises ("Ces petites fonctions mettent l'enfant en présence de lui-même, de ce qui dépend de lui"). Ces tâches peuvent être ensuite de l'ordre de la surveillance des enfants.

Deuxièmement, le travail scolaire éduque l'enfant à la volonté (sans pouvoir totalement l'y contraindre): l'assiduité, l'exactitude (arriver à l'heure, avoir terminé à l'heure), la mise en train (se mettre instantanément au travail, avoir son attention immédiatement disponible), l'ordre (faire une seule chose à la fois, ne pas reporter le travail difficile), le repos (savoir ne plus parler du travail, pour y être en entier quand on le décide), la règle ("se donner un emploi du temps"), la patience et la ténacité, la suite (c'est

⁶⁶⁰ *Pédagogie infantine*, onzième leçon, "L'attention intellectuelle", p.273

⁶⁶¹ Alain reprend l'idée cartésienne selon laquelle toutes nos erreurs viennent des passions

⁶⁶² *Pédagogie infantine*, dix-septième leçon, "L'éducation de la volonté", p.298

le travail qui donne le résultat).

Troisièmement, la "discipline": "Par exemple se ranger au sifflet; en apparence c'est contrainte. En réalité bonheur de se gouverner, surprise de se changer si vite"⁶⁶³. Alain ajoute à cette dernière manière de procéder ("qui doit beaucoup au modèle militaire"), la gymnastique et l'habitude, très différente de la coutume qui endort, qui tient du fanatisme et qui est "comme un costume qui nous enchaîne"⁶⁶⁴: elle présente une grande résistance au changement et à la volonté. Au contraire de la coutume, "l'habitude (Habitus, possession) n'est point un obstacle à l'action nouvelle": "Le premier effet de l'habitude est d'apaiser cet étonnement musculaire, si l'on peut ainsi dire, qui nous paralyse dès que nous sommes mis en demeure d'inventer. Mais comment arriver à cela? Considérons le piano ou la gymnastique. Le principal de l'étude consiste à répéter partie par partie, non pas en vue de répéter imperturbablement, mais au contraire en vue de remettre les muscles sous la domination de la volonté. L'obstacle est la raideur, qui tient d'abord tout le corps et qui se rétrécit peu à peu et est enfin vaincue"⁶⁶⁵.

4- Le gouvernement de soi

C'est en se contraignant, en s'éduquant à la nécessité qu'on devient libre: ici, l'école permet de faire ce que la famille ne peut pas faire, car en son sein, "on peut tout exiger, mais aussi on doit tout", il y a "une entière confiance, sans aucune liberté"⁶⁶⁶. Or, il est nécessaire de se gouverner, car "Nul n'aime l'esclavage"⁶⁶⁷ selon Alain qui pense que la volonté est le contraire de la résistance à l'autorité et à la règle: "Il est bien rare que l'homme résiste à la règle (Discipline militaire. Obéissance aux lois. Obligations du métier) autrement que poussé par ses passions. Toutes les règles, prises par un certain côté, invitent l'homme à surmonter les fatalités (ou nécessités) de sa nature. Par ce côté, l'obéissance <...> est toujours bonne par la puissance qu'elle nous fait conquérir sur nous-mêmes"⁶⁶⁸.

Dans l'idéal, le maître d'école n'a plus à commander, l'enfant a suffisamment de volonté pour se contraindre lui-même. Car c'est l'une des caractéristiques de la règle scolaire, d'avoir deux sens, comme toute loi: la contrainte et l'invitation à vouloir. Tout enfant qui s'oppose est forcément contraint, par mesure d'ordre; il faut de toute façon obéir. Mais en même temps ce trait n'est pas le plus prégnant dans la règle scolaire, car

⁶⁶³ *Pédagogie infantine*, dix-septième leçon, "L'éducation de la volonté", p.298

⁶⁶⁴ *Pédagogie infantine*, dix-huitième leçon, "L'habitude et la volonté", p.301. Alain s'appuie ici sur la *Philosophie de l'esprit* de Hegel

⁶⁶⁵ idem, pp.301 et 302

⁶⁶⁶ *Propos sur l'éducation*, VIII, p.23

⁶⁶⁷ *Pédagogie infantine*, dix-septième leçon, "L'éducation de la volonté", p.296

⁶⁶⁸ *Pédagogie infantine*, dix-neuvième leçon, "La volonté et le travail", p.304

“cette contrainte n’est qu’un moyen extérieur, préliminaire, préparatoire, étranger à la vraie éducation”⁶⁶⁹. “L’enseignement moral réel” consiste en fait dans le passage entre cette règle extérieure à l’enfant, imposée, contrainte et la volonté de l’enfant à suivre la règle: “Une fois l’ordre assuré, il faut que la contrainte cesse d’agir et que les bonnes volontés (admirable pléonasme) disons simplement que les volontés s’éveillent. Le discours le plus fort qu’il <le maître> puisse faire est dans ce genre-ci: <<Je ne parle pas de l’ordre. Il faut que l’ordre soit. Il sera. Il n’y a point de doute. Là-dessus je n’ai pas à conseiller ni à reprocher, j’exige, je force. Mais cela obtenu, je compte que je n’ai encore rien obtenu. Il n’y a aucune vertu ni aucun profit dans l’obéissance forcée. Je veux des êtres libres, c’est à dire que je mets chacun en face de lui-même <...> Chacun des exercices scolaires est l’occasion pour chacun de se gouverner lui-même et de s’élever au-dessus de l’animal. Or pour l’accessoire on peut aider, mais pour le principal, qui est vouloir, on ne peut aider. Je ne puis vouloir à votre place>>”⁶⁷⁰

Dans cette perspective, la punition ne pourra avoir d’effet que si l’enfant s’engage envers lui-même à réparer; il ne sert à rien que la promesse soit adressée au maître “qui ne doit jamais se montrer affligé ni irrité, l’enfant aimerait ce pouvoir”. Le maître doit tenir le discours suivant à l’enfant: “Voulez-vous être sot, ignorant et sans courage? Non? Mais moi je n’y puis rien. Je ne puis vouloir à votre place. Au fond, je ne le dois pas”. L’enfant doit arriver par lui-même à se contrôler, à s’évaluer, bref à se maîtriser: “On peut amener l’enfant à se noter lui-même, à fixer lui-même la réparation”⁶⁷¹. En tout cas, trop de discipline imposée sans raisonnement, sans recherche d’adhésion et sans assentiment de la part de l’intéressé produit l’effet contraire à celui escompté, comme par exemple dans les internats: “ceux qui ont connu l’odeur de réfectoire, vous n’en ferez rien. Ils ont passé leur enfance à tirer sur la corde; un beau jour enfin ils l’ont cassée; et voilà comment ils sont entrés dans la vie, comme ces chiens suspects qui traînent un bout de corde. Toujours ils se hérissent, même devant la plus appétissante pâtée. Jamais ils n’aimeront ce qui est ordre et règle; ils auront trop craint pour pouvoir jamais respecter. Vous les verrez toujours enragés contre les lois et les règlements, contre la politesse, contre la morale, contre les classiques, contre la pédagogie et contre les palmes académiques; car tout cela sent le réfectoire”⁶⁷².

Pour un homme, le fait de s’être exercé à un travail écolier, d’avoir su se gouverner dans ses études permet d’être et de rester “supérieur”: “Il faut toujours classer, examiner, décider. Savoir commencer et finir. Si l’on n’y fait attention on voit qu’il n’y a point de vertu qui ne suppose celle-là”⁶⁷³. Cette domination sur soi-même permet l’organisation sociale où la police doit commencer par “la police sur soi”: “il n’y a point de paix au monde sans

⁶⁶⁹ idem, p.305

⁶⁷⁰ ibid, pp.305 et 306

⁶⁷¹ *Pédagogie infantine*, vingtième leçon, “La discipline individuelle”, p.311

⁶⁷² *Propos I*, “L’odeur de réfectoire”, p.16

⁶⁷³ *Pédagogie infantine*, dix-neuvième leçon, “La volonté et le travail”, p.306

police sur soi”⁶⁷⁴ ; l'ordre est nécessaire pour vivre en société et si l'anarchiste a raison en un sens, d'un autre côté il se trompe en croyant être libre, car il est dépendant de sa condition d'homme seul: “L'homme isolé est un homme vaincu; pour avoir voulu être tout à fait libre, il est tout à fait esclave”⁶⁷⁵ .

5- Les nécessités du travail scolaire

“Il n’y a point d’expérience qui élève mieux un homme que la découverte d’un plaisir supérieur, qu’il aurait toujours ignoré s’il n’avait point pris d’abord un peu de peine”⁶⁷⁶

“La principale de toutes les leçons, et de bien loin la plus importante, c’est qu’on ne peut ruser devant la nécessité. Celui qui apprend le sens de ces petits mots <<il faut>> sait déjà beaucoup”⁶⁷⁷

Si le maître ne doit pas chercher à plaire à l'enfant, c'est parce que l'autorité du maître suppose une distance nécessaire avec l'élève, mais aussi parce que ce n'est pas un moyen pour instruire. Le maître incarne la nécessité, l'obligation et c'est la raison pour laquelle il est impossible à un père d'enseigner à son enfant: “N'étant point tenu par une règle qui ne donne jamais ses raisons, <l'enfant> ne prend point cette précieuse habitude de se mettre au travail tout entier et en un instant. Il ruse. Or, la principale de toutes les leçons, et de bien loin la plus importante, c'est qu'on ne peut pas ruser devant la nécessité”⁶⁷⁸ . Le travail est l'exercice le plus propice pour faire saisir à l'homme les nécessités du monde où il vit, car il permet de faire l'expérience de la résistance au monde, il permet de connaître le réel, ce qui est libérateur pour l'enfant: “il est ce qu'il y a de meilleur en tant qu'il nous forme par confrontation avec la réalité. Par opposition aux fantaisies imaginaires prégnantes chez l'enfant, le travail seul pour Alain est réellement libérateur”⁶⁷⁹ . Mais la volonté de travailler n'est pas présente “en soi” chez l'écolier, dominé par le désir et c'est pourquoi il faut entraîner l'enfant à surmonter son humeur par des exercices et des habitudes corporelles qui sont autant d'épreuves pour le caractère. C'est dans cet esprit que le philosophe s'oppose à la pédagogie “dite moderne” dont “l'erreur est de développer d'abord l'intelligence au lieu d'éveiller et discipliner le sentiment”⁶⁸⁰ .

⁶⁷⁴ *Propos II*, texte n°29, p.37

⁶⁷⁵ *Propos II*, texte n°486, p.780

⁶⁷⁶ *Propos II*, texte n°235, p.336

⁶⁷⁷ *Propos sur l'éducation, X*, p.29

⁶⁷⁸ *Propos II*, texte n°467, p.744 et 745

⁶⁷⁹ *L'éducation. Approches philosophiques*, p. 342

⁶⁸⁰ *Pédagogie enfantine*, trente et unième leçon, “Les humanités”, p.347

Alain n'adhère pas non plus à la pratique de ces "leçons amusantes qui sont la suite de jeux. Ce sont des rêveries de braves gens qui n'ont pas appris le métier <...> La cloche et le sifflet marquent la fin des jeux et le retour à un ordre plus sévère"⁶⁸¹. Alain décrit l'écolier comme un être "double": "D'un côté il est mouvement explosif, tumulte, par le surcroît de force (Récréations). de l'autre il est sérieux parce que son état présent le quitte sans cesse, <...> Le sérieux de la classe est ce qui le fait participer à l'humanité. Il y a un contraste en sa nature <...> Le contraste doit être accepté et marqué, sans aucun mélange des deux (Le sifflet). Le désordre est la loi de la récréation (Obligation de jouer, de s'agiter, de crier; c'est ici qu'il est défendu de faire l'homme). Par contraste, il faut que la classe s'impose tout à coup, par un changement soudain d'attitudes, qui éteint toutes les passions du jeu"⁶⁸². Cette rupture entre le moment où l'enfant joue et celui où il apprend est demandée par l'enfant lui-même, qui "ne désire rien de plus que de ne plus être enfant"⁶⁸³, même si cette ambition "cède sans cesse à l'attrait du jeu". L'enfant veut "être tiré vivement du jeu": il ne le peut de lui-même, c'est pourquoi le maître doit l'aider à y parvenir. Il est impossible d'instruire en amusant et la connaissance, l'apprentissage scolaire sont de toute façon un plaisir bien supérieur à celui du jeu.

En fait chez Alain, le travail scolaire est un intermédiaire entre le travail et le jeu qui sont dans un rapport d'opposition: "Dans le travail il y a économie d'effort et souci du résultat (La Taylorisation). Dans le jeu, c'est le contraire: prodigalité d'effort, sans souci du résultat (j'entends durable)"⁶⁸⁴. Le travail scolaire doit aboutir à un résultat, une oeuvre qu'il est possible de continuer. Le cahier est en cela un outil fondamental, c'est une archive, irremplaçable par le livre (qui n'est pas propre à l'élève) et par les feuilles volantes ou les paroles (qui ressemblent au jeu, car elles empêchent de penser la continuité). Les cahiers doivent être à la fois "solidement reliés" avec des "titres ornés" et ils permettent de "réveiller le sérieux et d'obtenir l'effort"⁶⁸⁵. Mais d'un autre côté, Alain souligne combien "le travail scolaire n'a pas les lois rigides du travail humain", car dans ce dernier, on n'a pas le droit aux essais, alors que dans le travail scolaire "si sévère soit-il", la faute est "aisément pardonnée, elle semble naturelle"⁶⁸⁶. A partir de là, Alain va critiquer deux formes d'enseignement: l'enseignement professionnel, car il ne laisse pas de place à l'erreur, il ferme l'esprit et l'enseignement par le jeu, où manque le sérieux ("Peut-être faut-il dire que le sérieux, la règle (emploi du temps), le silence, la discipline sont aussi nécessaires à l'enfant que le jeu"⁶⁸⁷).

⁶⁸¹ *Propos II*, texte n°500, pp.807 et 808

⁶⁸² *Pédagogie infantine*, vingt-septième leçon, "La discipline (suite)", p.330

⁶⁸³ *Propos II*, texte n°553, p.873

⁶⁸⁴ *Pédagogie infantine*, quatorzième leçon, "Le travail scolaire", p.282

⁶⁸⁵ Alain pousse la justification philosophique (conception de l'homme, de la culture, etc...) de pratiques spécifiquement scolaires, parfois très ancienne.

⁶⁸⁶ *Pédagogie infantine*, quatorzième leçon, "Le travail scolaire", p.284

6- De l'abstrait au concret

“Aller du connu à l'inconnu, c'est notre lot; autant dire du simple et abstrait vers le concret et l'individuel” ⁶⁸⁸

Alain pense que les “leçons de chose” doivent être “arithmétiques et mathématiques” ⁶⁸⁹. Le philosophe est d'ailleurs persuadé que les sciences mathématiques sont les plus faciles et les seules qui conviennent à l'enfance. Ainsi, il ne sert à rien d'aller voir directement les “choses” extérieures: dans cette école “heureusement fermée sur le monde” ⁶⁹⁰, l'arithmétique “offre les exemples les plus simples”. Le problème des leçons de choses, c'est qu'elles “écrasent l'esprit au lieu de l'éclairer. Je fais l'histoire du blé, je décris le chien ou le canard. Ce ne sont que des anecdotes; il n'y a là rien du tout à comprendre, ni pour l'enfant, ni pour l'homme qui n'y a pas pensé pendant de longues années” ⁶⁹¹.

La progression des apprentissages doit aller de l'abstrait au concret, ce qui est une démarche beaucoup plus aisée pour l'enfant comme pour l'adulte, car cette démarche est celle de la connaissance humaine, qui part du connu (donc l'abstrait pour Alain) pour aller vers l'inconnu (le concret selon lui): “<...> l'enseignement, loin de suivre l'entraînement de la technique, doit au contraire remonter énergiquement cette pente et retrouver l'ordre de l'esprit, je veux dire l'ordre qui éclaire, qui fait comprendre, qui donne quelque idée de la nécessité naturelle et, par opposition, quelque idée aussi de la liberté de l'esprit, valeur suprême maintenant sacrifiée à l'ivresse du pouvoir” ⁶⁹². Dans cette perspective, l'enseignement des sciences est du “temps perdu”: “Sous le nom de travaux pratiques on enseigne une technique imparfaite qui n'apprend aucun métier et lui bouche l'esprit” ⁶⁹³. D'ailleurs Alain pense que les enfants et leurs parents ne devraient pas choisir leurs enseignements, car “le choix est fait” ⁶⁹⁴: la géométrie (qui est la “clef de la nature”) et le latin entendu ici comme l'étude des grandes oeuvres et de toute la poésie humaine (la poésie étant la “clef de l'ordre humain”), devraient être les deux seuls enseignements scolaires.

⁶⁸⁷ idem, p.285

⁶⁸⁸ *Propos sur l'éducation, XXX, p. 79*

⁶⁸⁹ *Propos II, texte n°310, p.465*

⁶⁹⁰ *Propos I, “Leçons de choses”, p.1009*

⁶⁹¹ *Propos II, texte n°63, p.81*

⁶⁹² *Propos II, texte n°573, p.958*

⁶⁹³ idem, p.957

⁶⁹⁴ *Propos I, “Géométrie et latin”, p.657*

L'apprentissage d'un métier, l'habileté technique ou manuelle ne délivrent pas des préjugés et de la superstition, ils ne permettent pas l'accomplissement complet de l'homme. Au-delà de son métier, l'homme a toujours des pensées telles que la paix/la guerre, le juste/l'injuste, la noblesse/la bassesse et c'est pourquoi l'école doit s'occuper d'abord de la culture de l'esprit, même si l'élève deviendra manoeuvre. Or le rapport direct de l'enfant à l'expérience ne mènent pas à l'esprit, c'est même le contraire avec le contact d'objets toujours trop complexes pour être immédiatement compris. Il ne faut donc pas prétendre à une compréhension immédiate de la réalité à son contact sensible et l'abstraction est inévitable (elle est d'ailleurs présente dans la première pensée que l'enfant peut avoir du monde) et elle est plus féconde: "c'est que, méthodique, elle permet seule à l'esprit de viser le concret, toujours lointain, et d'espérer rejoindre en le comprenant le monde dont il a été par la première éducation détourné"⁶⁹⁵.

Mais cela ne veut pas dire que l'enseignement doit se faire sous la forme de cours magistraux: l'élève doit avoir une participation active, il doit agir, car il n'apprend que quand il "fait par lui-même": "Quand je pense à tous ces cours, où le plus savant travaille pendant que les ignorants ne font rien qu'écouter, je veux imaginer un professeur de violon qui jouerait continuellement du violon devant ses élèves, sans jamais leur mettre en main l'instrument et l'archet"⁶⁹⁶; "<...> on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et qui pense bien. Il faut essayer, faire refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit"⁶⁹⁷. Les enseignements "théoriques" proposés par Alain sont indissociables de la "pratique": "Enseigner, c'est expliquer. Et, ce qui est pratique au plus haut point, c'est de comprendre au plus haut point. Comprendre quoi? La chose dont il s'agit. Ce qui est pratique, c'est la théorie"⁶⁹⁸. Alain défend une pédagogie de l'activité, activité du corps au service de l'esprit, activité incessante qui seule permet à l'enfant de progresser. L'organisation pratique de la classe et des apprentissages résulte de cette conception: "Pour l'ordinaire, je conçois la classe primaire comme un lieu où l'instituteur ne travaille guère, et où l'enfant travaille beaucoup. Non point donc de ces leçons qui tombent comme la pluie, et que l'enfant écoute les bras croisés. Mais les enfants lisant, écrivant, calculant, dessinant, récitant, copiant et recopiant. Le vieux système des moniteurs restauré; car, pour les plus lourdes fautes d'orthographe ou de calcul, il est absurde de vouloir que le maître les suive et les corrige toutes. Beaucoup d'exercices au tableau noir, mais toujours répétés à l'ardoise, et surtout lents, et revenant, et occupant de larges tranches de temps, sans grande fatigue pour le maître et au profit des enfants. Beaucoup d'heures aussi passées à mettre au net sur de beaux cahiers; copier est une action qui fait penser <...> Le maître surveillera de haut, délivré de préparation, de ces épuisants monologues, et de ces ridicules entretiens pédagogiques, où l'on ressasse au lieu d'acquérir <...> Le maître écoute et surveille bien plus qu'il ne parle. Ce sont les

⁶⁹⁵ *L'éducation. Approches philosophiques*, p.346

⁶⁹⁶ *Propos I*, "Le maître de chapelle", p.239

⁶⁹⁷ *Propos I*, "Les cours et l'enseignement", p.1044

⁶⁹⁸ *Propos II*, texte n°113, p.152

grands livres qui parlent, et quoi de mieux?"⁶⁹⁹ . Parler le moins possible, faire copier, faire lire, aller lentement, exiger une attention continue, donner beaucoup d'exercices répétitifs qui disciplinent; on est très proche du modèle lasallien réglementé par la Conduite des écoles chrétiennes et dont G.Vincent a fait l'analyse dans *L'école primaire française*⁷⁰⁰ .

7- L'imitation au service de l'invention

"Il n'y a qu'une méthode pour inventer, qui est d'imiter. Il n'y a qu'une méthode pour bien penser, qui est de continuer quelque idée ancienne et éprouvée"⁷⁰¹

Tout mode d'apprentissage devrait à la fois former des coutumes d'une certaine conformité mais aussi les rompre sans cesse par l'initiative et l'invention. Alain pense qu'"il n'y a pas d'idée neuve"⁷⁰² , et que l'invention comporte toujours une part d'imitation: "Il n'y a qu'une méthode pour inventer, qui est d'imiter. Il n'y a qu'une méthode pour bien penser, qui est de continuer quelque idée ancienne et éprouvée"⁷⁰³ . La copie, l'imitation permettent de sortir les meilleures formes, la preuve en est selon le philosophe que dans les Beaux-Arts, l'ancien est plus beau que le nouveau, car dans l'ancien ce qui était mauvais a été éliminé et le meilleur conservé. Ce qui ne veut pas dire qu'en copiant, l'artiste ne puisse pas ajouter une touche personnelle à l'oeuvre: "Pendant que les fous inventaient, les sages copiaient et les plus vigoureux des copistes y mettaient leur nature, leur coup de pinceau, leur coup de ciseau, leur mordant, leur accent"⁷⁰⁴ . Cette conception amène le philosophe à critiquer l'attitude de certains maîtres qui s'émerveillent devant le dessin libre, qui ne fait que refléter la nature de l'enfant, avec "ces traits appuyés <...> ces mouvements gauches <...> ces gribouillages passionnés"⁷⁰⁵ ; car celui qui s'exprime lui-même sans secours est amené à "se déformer", il est "conduit" plus que "conduisant" et il est "esclave, comme sont et restent tant d'autres, parce qu'ils n'ont point voulu imiter"⁷⁰⁶ .

Au-delà de la critique adressée à la technique des dessins libres qui "ne valent rien"⁷⁰⁷ (il faut leur préférer les dessins d'imitation ou mieux le dessin d'ornement), Alain fustige de manière plus globale ces "sots pédagogues" qui "disent entre autres choses, qui ont de

⁶⁹⁹ *Propos sur l'éducation*, XXXIII, p.87

⁷⁰⁰ chapitre I: "L'éducation et l'école", *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, pp.13 à32

⁷⁰¹ *Propos II, texte n°356, p.545*

⁷⁰² *Propos I, "Mnémosyne"*, p.438

⁷⁰³ *Propos II, texte n°356, p.545*

⁷⁰⁴ *Propos II, texte n°177, p.248*

⁷⁰⁵ *Propos II, texte n°269, p.394*

⁷⁰⁶ *idem*, p.396

grandes chances d'être niaises aussi, que l'originalité de l'enfant est précieuse par dessus tout, et qu'il faut se garder de lui dicter des pensées, mais au contraire de le laisser rêver devant une page blanche, de façon que ce qu'il écrira soit spontané et non pas du maître. Or, ce qu'il écrira, laissé ainsi à lui-même, ce sera justement le lieu commun, comme cet écolier qui, ayant à décrire une tour ancienne, n'oubliera point <<les pierres noircies par le temps>>, alors qu'il pouvait voir d'un coup d'oeil que la tour en question est sensiblement plus claire de couleur que les bâtiments qui l'environnent; et cela fait voir qu'on n'observe jamais qu'à travers les idées qu'on a, ou, autrement dit, que les moyens d'expression règnent tyranniquement sur les opinions"⁷⁰⁸.

IV- Synthèse

Les réflexions philosophiques sur l'éducation engagées par Rousseau, Kant et Alain reposent sur la conviction que la relation éducative doit poursuivre comme fin l'accès de l'enfant à la liberté et à l'autonomie et contribuer ainsi à le faire devenir homme. Le gouverneur d'Emile a pour tâche essentielle d'apprendre à l'enfant comment se défendre par une "force intérieure" dans une société en perdition, un monde corrompu et un environnement naturel rigoureux. Chez Kant, l'éducation permet de constituer en l'enfant un sujet autonome, un citoyen et ainsi de faire participer l'homme aux progrès de l'humanité. P.Kahn souligne combien même s'il existe des différences entre "l'Emile, qui traite de l'éducation d'un individu et n'hésite pas à entrer dans les détails de son histoire" et "Kant, ou même Condorcet, qui nous parlent dans les détails de la formation de l'humanité", ces conceptions philosophiques convergent sur les finalités de l'éducation qui doit viser la formation de l'autonomie: "cet individu est générique. En lui est l'Enfance, en lui l'Humanité, épurées de ce qui n'est pas leur essence. En cela, le pont existe bel et bien entre Emile à vingt-cinq ans, sans <<autre guide que lui-même>> et l'humanité adulte régie par la loi de l'autonomie dont nous parle <<Qu'est-ce que les lumières>>"⁷⁰⁹. Enfin chez Alain, l'école apparaît comme le lieu qui rend possible la constitution d'une autonomie chez l'enfant, notamment par le maître qui incarne l'ordre et la contrainte, permettant de rompre avec les relations trop affectives de la famille, tout en préparant l'élève à affronter les rigueurs de la société. L'éducation est donc présentée chez ces trois philosophes comme le moyen de développer chez l'enfant le gouvernement de soi à travers une problématique qui lie le pédagogique et le politique: l'éducation de l'enfant apparaît en effet comme une formation individuelle et sociale, une maturation du futur adulte et une préparation à ses relations en société. Cette problématique n'est ni nouvelle (on peut en trouver la trace chez des philosophes antérieurs à Rousseau, Kant et Alain qui se sont intéressés à l'éducation), ni démodée: l'analyse de nos configurations nous montrera combien la question de l'éducation scolaire est étroitement articulée à l'idée de

⁷⁰⁷ *Propos II*, texte n°214, p.304

⁷⁰⁸ *Propos II*, texte n°356, p.546

⁷⁰⁹ "Emile et les lumières", *L'éducation. Approches philosophiques* (sous la direction de P.Kahn, A.Ouzoulias, P.Thierry), PUF, collection "pédagogie aujourd'hui", Paris, 1990, p.175

"citoyenneté", d'éducation à la vie en société, de "formation morale" et pas seulement "intellectuelle".

Dans l'éducation de l'enfant à l'autonomie et au gouvernement de soi se pose un problème essentiel: l'enfant ne peut acquérir sa liberté que s'il est éduqué aux nécessités et aux obligations et il ne peut gagner son indépendance morale qu'en faisant siennes certaines contraintes. Il existe une loi supérieure, inflexible, relative à la société et/ou à la nature, à laquelle l'enfant doit se soumettre par la conversion de la nécessité extérieure en une intériorisation de la nécessité. La liberté revient alors d'une part à se suffire à soi-même, à se contrôler et d'autre part à ne pas être soumis à l'autorité, sans être tyrannique à son tour (autrement dit à ne pas dépendre de soi ni des autres comme le sont l'esclave ou le puissant). Toute la difficulté et le paradoxe de l'art pédagogique consistent alors à contraindre l'élève en vue de le former à la liberté et à l'autonomie⁷¹⁰ et les moyens mis en oeuvre pour arriver à ces fins vont différer entre Rousseau, Kant et Alain, définissant des modes de relation différents entre le maître (ou le gouverneur) et l'enfant.

L'habileté du gouverneur de Rousseau consiste à éduquer l'enfant à la liberté par la liberté, non pas en étant permissif, mais au contraire en l'accoutumant aux exigences et à la dureté sur le modèle de la nature. Le gouverneur est un "médiateur", qui use de manipulations pour guider l'enfant tout en lui faisant croire que c'est lui qui gouverne, sous la forme de "leçons naturelles" dont Emile doit tirer "de lui-même" des expériences. La relation éducative engage ainsi un rapport profondément affectif, basé sur la confiance mutuelle entre le gouverneur et Emile, mais à travers lequel l'éducateur n'apparaît que comme un intermédiaire, un facilitateur dans le cheminement personnel de l'enfant qui ne peut se former que dans la confrontation avec les choses.

L'éducation selon Kant, pour parvenir à concilier la contrainte et la liberté, doit comporter une part de dressage, une discipline "négative" qui forme, car elle fait prendre conscience de soi-même en tant qu'homme. Mais cette première étape, obligatoire, ne doit pas être une fin en soi: à l'obéissance qui résulte de la contrainte doit succéder l'obéissance qui provient de la raison. Si la punition physique convient au jeune enfant qui n'a pas encore suffisamment de réflexion, l'éducation morale de l'adolescent ne doit pas s'appuyer sur la discipline mais sur la liberté, qui conduit à l'autonomie, car on obéit "de soi-même", par conviction du bien-fondé de la loi. Kant s'oppose à l'idée d'aménager une relation éducative exclusive entre un maître et un élève et l'école permet selon lui, par la confrontation avec d'autres enfants, d'éduquer l'élève aux principes de sociabilité.

Le maître chez Alain est impersonnel, insensible aux émotions, ne témoigne pas d'affection pour l'élève: il n'est pas médiateur, mais incarne en lui-même la nécessité des contraintes extérieures (physiques et humaines) et permet à l'enfant de devenir homme, par une imposition de l'ordre. C'est parce qu'il veut protéger l'enfant que le maître

⁷¹⁰ P.Canivez formule le problème de la manière suivante: *"Comment donner à l'individu l'habitude d'obéir sans entraîner celle de se soumettre? Comment exercer sur lui l'autorité, si elle ne doit pas faire de lui un éternel mineur, toujours dépendant de l'ordre établi ou des <<autorités>>, à savoir de l'homme politique, du supérieur hiérarchique, des <<meneurs>>? Comment donc doit s'exercer l'autorité pour produire la liberté plutôt que le pouvoir, l'autonomie plutôt que le conditionnement, la responsabilité plutôt que l'assujettissement?"*, *Eduquer le citoyen?*, Ed.Hatier, collection optiques philosophiques, Paris, 1995, p.28

aménage ses conditions d'éducation, en développant une relation privilégiée avec l'élève (différente de celles rencontrées dans la famille) et en l'isolant de la nature et de la société pour le préparer à les affronter dans une école qui n'est pas "inhumaine" puisque l'enfant y côtoie d'autres pairs (la classe forme une sorte de "micro-société" qui accoutume l'enfant à vivre en relation avec d'autres, sans être confronté directement aux difficultés de la vie extérieure). Pour autant, Alain est convaincu que le maître ne peut rien à la place de l'enfant et que l'imposition de l'ordre n'est qu'un moyen pour faire parvenir l'élève au gouvernement de soi de manière à ce qu'il ait de lui-même la volonté de suivre une règle (et non pas de résister à l'autorité, ce qui le rend dépendant et l'empêche d'accéder à l'autonomie). Autrement dit, la discipline imposée sans solliciter la raison de l'élève, ne sert à rien.

La première étape indispensable dans l'éducation de l'enfant est donc la confrontation aux contraintes dans un apprentissage où le corps joue une place prépondérante. Rousseau est intimement convaincu que les exercices du corps entretiennent un rapport étroit avec ceux de l'esprit: la prime éducation corporelle est aussi une éducation morale, qui doit endurcir le corps de l'enfant et lui éviter de contracter de "mauvaises habitudes". Kant et Alain partagent ce point de vue concernant les "mauvaises habitudes" et les "coutumes" (dont on peut se passer), sauf qu'ils prônent une vie réglée dans l'éducation de l'enfant. Kant distingue trois périodes interdépendantes qui doivent être coordonnées entre elles: l'éducation du corps, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale. Mais c'est sans doute Alain qui a le plus systématisé la réflexion sur les moyens pédagogiques d'aménager la classe permettant l'éducation morale de l'enfant par une éducation corporelle. La discipline scolaire exige une organisation précise, un temps réglé et une occupation incessante des élèves dont les corps doivent garder l'immobilité, s'ils ne sont pas en mouvement contrôlé. Les exercices scolaires permettent notamment de soumettre l'enfant à la discipline, à travers la copie, la récitation et le contrôle de soi par le temps limité.

Dans l'éducation de l'enfant à l'autonomie apparaît une notion essentielle qui traverse les réflexions des trois philosophes, c'est l'attitude active par rapport à ses apprentissages, qu'on retrouve à la fois dans le jeu (Rousseau) et dans le travail (Kant et Alain) qui ont en commun l'idée qu'en agissant sur le monde extérieur, l'enfant se transforme lui-même, il s'instruit, il apprend à se situer dans l'environnement naturel et le monde social, il acquiert son autonomie morale et devient homme. C'est seulement dans l'action, dans le rapport aux obstacles que l'enfant peut se former, prendre conscience de soi et de ses relations avec d'autres êtres humains. Rousseau est convaincu que l'enfant ne peut apprendre que s'il y trouve un intérêt: l'art du gouverneur consiste alors à savoir susciter son goût pour des apprentissages (par exemple montrer que la lecture et l'écriture servent à communiquer) et le jeu présente l'avantage d'apprendre sans s'en apercevoir, en s'amusant. Chez Kant, l'enfant doit construire lui-même son savoir, ses idées au lieu de les recevoir toutes faites du dehors. Le travail médiatise le passage de la nature à la culture: en modifiant le monde, l'homme se modifie lui-même car le travail permet d'intérioriser la contrainte et ainsi d'accéder à l'autonomie. Contrairement à l'éducation par le jeu, à laquelle Kant s'oppose car elle ne forme pas l'enfant à se contraindre pour atteindre un but, le travail permet de différer l'objectif agréable, donc de

se contrôler. Enfin si Alain prône comme Kant (contrairement à Rousseau) une progression qui part des apprentissages abstraits pour aller vers ceux plus concrets, il est le fervent défenseur d'une participation active de l'enfant dans l'enseignement. Aux leçons de morale, Alain préfère la morale "en situation", quotidienne, à travers la politesse, le respect de l'ordre de la classe et du matériel scolaire, la propreté, l'obéissance à l'autorité du maître. Le philosophe s'oppose à la pédagogie dite "moderne" qui n'oblige pas l'enfant: par contre le travail, contrairement au jeu, confronte l'enfant aux nécessités, à la résistance du monde et apparaît ainsi comme libérateur. Le travail scolaire est un intermédiaire entre le jeu (qui est nécessaire mais est réservé au domaine de la récréation) et le travail professionnel (qui ne donne pas droit à l'erreur).

Au total, les réflexions philosophiques sur l'éducation engagées par Rousseau, Kant et Alain dégagent une notion essentielle pour notre objet d'étude: l'autonomie, c'est à dire le fait de n'obéir qu'à sa propre règle. Cette définition ne doit pas occulter la dimension d'assujettissement à des règles, dimension propre à l'action éducative qui poursuit comme fin l'accès à l'autonomie et sur laquelle insistent ces trois auteurs. Enfin, la notion d'autonomie apparaît multiforme, dans le sens où on ne trouve pas une autonomie mais que chacun de ces philosophes définit une forme d'autonomie, conduisant à différentes conceptions de la relation maître-élève.

Conclusion de la première partie. Définition de l'objet d'étude: la « discipline scolaire »

L'émergence de la forme scolaire comme configuration socio-historique particulière dans le courant du XVIIème siècle doit s'interpréter relativement à des transformations sociales plus générales, participant d'un rapport particulier à l'enfance et d'un nouveau mode de domination qui émerge à travers des modifications dans le champ du pouvoir politique conduisant à la constitution de l'Etat moderne. La scolarisation donne lieu à une relation sociale inédite, le rapport pédagogique, qui est entreprise de moralisation en même temps que d'instruction: l'enfant fait l'objet d'une attention nouvelle, selon laquelle il doit être mis à l'écart dans un lieu approprié afin de l'éduquer, de le discipliner pour qu'il sorte de son état moral "imparfait" et devienne un être humain "civilisé", un "citoyen" aux moeurs réglées. Car il s'agit essentiellement d'obtenir par l'école l'"obéissance", c'est à dire une nouvelle forme d'assujettissement, fondée sur une autorité légale-rationnelle qui caractérise le processus général de rationalisation des sociétés occidentales à partir du XVIème siècle. Cette autorité s'impose sur la base de relations de pouvoir et de dépendance qui ne sont plus directes entre personnes mais médiatisées par des règles établies rationnellement, dont les conditions d'application sont contrôlées par un représentant du pouvoir, qui n'est que le garant (au titre de sa "compétence" reconnue comme telle) des règles impersonnelles auxquelles il doit lui aussi se soumettre. L'école, univers où règne la règle impersonnelle, se caractérise par une relation maître-élève qui diffère de "toute relation d'assujettissement à la volonté d'une personne considérée comme sacrée, ou participant du sacré, à la volonté ou au <<bon vouloir>> d'une

personne se manifestant nécessairement dans l'instant et de façon imprévisible, à une <<parole>> personnelle, dont le sens, inépuisable, est à décrypter"⁷¹¹.

L'assujettissement de l'écolier aux règles impersonnelles trouve sa forme la plus immédiatement visible dans les règlements scolaires⁷¹², dans les punitions/récompenses et les rappels à l'ordre de l'enseignant: si l'on s'en tient à ce premier aspect, la discipline scolaire apparaît alors comme un moyen "périphérique" à l'instruction, où il s'agit de conformer tous les enfants à une même attitude propice à la réception collective des savoirs scolaires. Mais au-delà de cette dimension directement perceptible de la discipline, la soumission de l'élève aux règles impersonnelles se lit jusque dans le mode scolaire de transmission des savoirs qui vise, plus qu'à acquérir des connaissances, à apprendre comment suivre des principes et à inculquer des règles inhérentes au travail de codification et de rationalisation pédagogique qui organise, ordonne et expose les savoirs dans des règles scolaires. Par ailleurs, l'assujettissement à la règle impersonnelle traverse l'ensemble de l'acte pédagogique, avec une attention à la "micro-physique" du pouvoir selon Foucault ou dans le détail d'une "moralisation" pratique et régulière selon Durkheim: la soumission à la règle est inculquée chez l'enfant par la régularité temporelle (les emplois du temps, l'adoption d'un rythme, la succession des étapes d'apprentissage) et la régulation des gestes (l'apprentissage de postures et de principes de déplacement, l'articulation réglée du geste et de l'objet). L'écolier ne cesse d'être confronté à des pratiques scolaires régulières (arriver à l'heure, s'asseoir à une place définie, ordonner son matériel, prendre la parole "dans les formes"...) qui le conduisent à suivre des principes toujours identiques et qui le conforment à une norme de conduite sans revêtir forcément l'aspect formel d'une règle.

La régularité des pratiques scolaires a donc partie liée avec la règle impersonnelle en ce qu'elle implique l'imposition d'un principe obligatoire valable pour tous. La régularité telle que nous l'entendons ici est le fruit d'une action qui, sans être forcément consciente chez l'individu garant de son application (le maître) ni chez celui qui est l'objet de cette action (l'élève), conduit à orienter une activité relativement à une norme. L'analyse des modes de socialisation du jeune enfant montre comment, par un ensemble de procédures informelles, l'homme devient un être social en se soumettant à des règles de comportement sans avoir forcément conscience de ces règles: "De même que l'enfant apprend à marcher, à respecter les prescriptions hygiéniques et à éviter certains aliments nuisibles à sa santé, il accepte aussi les règles qui commandent la vie des autres et s'y conforme, sans élaborer lui-même par la pensée la norme, ou bien en se fondant consciemment sur des expériences qu'il a éprouvées, ou bien parce que la règle lui apparaît en elle-même comme une norme obligatoire, d'abord reçue par éducation et

⁷¹¹ B.Lahire, G.Vincent, D.Thin, "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, PUL, Lyon, 1994, note bas de page 18

⁷¹² Les travaux de J.Goody soulignent combien l'impersonnalité de la loi est renforcée par sa forme écrite: "*Le mot écrit n'est plus directement lié au <<réel>>, il devient une chose à part, il est relativement détaché du flux de la parole, il tend à ne plus être aussi étroitement impliqué dans l'action, dans l'exercice d'un pouvoir sur la matière*"(*La raison graphique-la domestication de la pensée sauvage*, Ed. de Minuit, Paris, 1979, p.101). L'écriture permet de fixer la règle qui reste ainsi la même, au-delà des cas particuliers, des affinités ou des préférences personnelles du maître pour tel ou tel élève

reconnue plus tard comme valable par la réflexion personnelle⁷¹³. La socialisation scolaire, comme tout mode de socialisation, se caractérise par la contrainte qu'elle exerce sur l'être à former. Mais elle prend une forme particulière, du fait de l'autonomie de la relation pédagogique par rapport aux autres relations sociales et de la soumission aux règles impersonnelles dans le rapport maître-élève.

Le travail pédagogique comporte ainsi tout un pan "occulte" de pratiques dont la finalité n'est pas visiblement d'imposer l'ordre scolaire, mais qui n'en sont pas moins contraignantes que l'assujettissement direct à des règles explicitement formulées et qui accoutument l'enfant à une forme de relation de pouvoir. La polysémie du mot discipline n'a pas seulement pour effet un jeu de langage: en désignant tout à la fois l'ordre qui doit régner dans une classe et une matière d'enseignement, elle indique par là même la transversalité de son application dans l'ensemble de l'acte pédagogique. Si on définit provisoirement la discipline scolaire comme la soumission de l'enfant à des règles impersonnelles, on peut donc dire que la discipline scolaire apparaît comme la dimension contraignante de la forme scolaire dont elle caractérise le mode d'exercice du pouvoir à travers l'ensemble du rapport pédagogique.

Autrement dit, la discipline scolaire contient ce par quoi s'exerce l'essence même de la forme scolaire, à savoir la violence symbolique agissant comme "pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant ses rapports de force qui sont au fondement de sa force".⁷¹⁴ Les propriétés formelles de la règle impersonnelle ne suffisent pas à elles seules pour fonder la forme de domination au principe de l'exercice de la violence symbolique qui nécessite l'instauration d'une autorité pédagogique. Rousseau, Kant, Alain et Durkheim réaffirment chacun à leur manière la présence indispensable de cette autorité pédagogique au cœur de la relation éducative, comme le moyen par lequel l'enfant sera confronté aux obligations naturelles et/ou sociales. L'autorité pédagogique n'existe pas sans le maître dont le rôle est ici essentiel: il est celui qui organise, dans sa relation avec l'enfant et à travers l'organisation pédagogique, la soumission de l'élève à des règles impersonnelles. Pour autant, l'autorité pédagogique ne relève pas d'une autorité personnelle: la forme scolaire introduit un rapport particulier aux affects et l'enfant qui obéit au maître ne doit pas le faire en vertu de sa personne mais en ce qu'elle incarne une autorité supérieure, l'inflexibilité des lois de la nature (Rousseau), l'universalité de la loi (Kant), la nécessité de l'ordre extérieur et de l'ordre humain (Alain) ou bien la morale sociale (Durkheim). Si l'autorité pédagogique investit le maître d'un pouvoir sans lequel elle ne pourrait s'exercer, celui-ci ne reste que le "médiateur", l'"organe" de ce pouvoir impersonnel.

Mais il existe plusieurs façons de soumettre l'enfant à cette règle impersonnelle et l'analyse socio-historique des châtements corporels montre une évolution de la discipline, en lien avec les variantes de la forme scolaire qui peuvent se caractériser par trois figures de l'écolier: "dressé", "raisonné" puis "associé" à l'élaboration de la règle à laquelle il

⁷¹³ J.Freund, Introduction à *Essais sur la théorie de la science de M.Weber*, Ed.Plon, coll. Agora, 1992, p.83

⁷¹⁴ P.Bourdieu et JC Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Ed. de Minuit, Paris, 1987, p.18

devra se soumettre. On passe ainsi d'une discipline imposée de l'extérieur à une intériorisation de la contrainte dans un processus lié à des transformations dans les relations sociales à l'intérieur des sociétés occidentales où le contrôle social devient progressivement contrôle de soi: les individus doivent apporter la preuve de leur capacité à se réguler et à contenir leurs pulsions. Corrélativement, la sensibilité à l'égard de l'enfant connaît des évolutions qui se perçoivent dans le rapport pédagogique entre une éducation qui s'efforce de corriger les corps, les âmes perçus comme naturellement mauvais et corrompus chez l'enfant et une éducation qui souhaite épanouir les côtés positifs de l'enfant, qui veut le discipliner pour le rendre autonome.

Les réflexions sur l'éducation de Rousseau, Kant, Alain et Durkheim paraissent caractéristiques de cette nouvelle manière de penser la relation pédagogique où la discipline prend un sens positif, comme ce qui permet de faire grandir l'enfant, de le faire devenir homme et non pas comme ce qui limite, ce qui "dresse" une nature enfantine représentée comme mauvaise. Rousseau prône une éducation dure, calquée sur la sévérité de la nature pour accoutumer l'enfant à conserver la vie quelles que soient les circonstances extérieures et se protéger contre les influences néfastes des relations sociales. Chez Kant, la discipline est l'acte indispensable par lequel on dépouille l'homme de son animalité. La discipline est dite négative parce qu'elle empêche, elle contraint, elle interdit, mais en même temps elle est indispensable car elle forme en faisant prendre conscience de soi-même. L'éducation à l'école est selon Alain la seule qui permette d'aider l'enfant à s'accomplir progressivement un peu plus comme homme, en le soumettant à un ordre nécessaire pour le préparer à affronter plus tard les contraintes extérieures physiques et humaines. Enfin chez Durkheim, la discipline scolaire est l'instrument incontournable de l'éducation morale, qui forme chez l'enfant l'être de demain, capable de mener une vie morale et sociale.

Or chacune de ces réflexions sur la relation pédagogique, qui postulent l'imposition de la discipline comme condition d'accès à la liberté pour l'être formé, est confrontée à une contradiction: comment concilier l'idée de la soumission à une contrainte avec l'une des finalités de l'éducation qui, au sein du mode de socialisation scolaire de nos sociétés occidentales actuelles, est d'éduquer un être libre car autonome? Les solutions pour dépasser cette contradiction divergent entre les auteurs, déterminant différentes conceptions de la relation pédagogique et des modalités de construction d'une autonomie en tant qu'intériorisation de la règle impersonnelle. Chez Rousseau, l'art du pédagogue consiste à "manipuler" l'enfant en lui donnant une impression de liberté, mais en aménageant son environnement de telle manière qu'il se sente contraint "par lui-même" à tirer leçon de ses expériences sans obéir directement aux ordres du gouverneur. Ces conceptions sont appliquées en partie par Kant pour le jeune enfant qu'il faut laisser libre de ses mouvements (en contrôlant qu'il ne se blesse pas, ni qu'il porte atteinte à la liberté d'autrui) avant de pouvoir toucher la "raison" de l'enfant plus âgé capable d'intérioriser la contrainte et de comprendre ses fondements, ce qui le conduira à l'usage de sa propre liberté, donc à l'autonomie. Alain insiste sur les deux sens de la règle qui est à la fois une contrainte et une invitation à vouloir: l'enfant libre est celui non pas qui obéit de manière forcée à un ordre qui de toute façon doit être imposé par le maître, mais celui qui, par sa volonté, est capable de se gouverner lui-même. Enfin la notion d'"autonomie de la

volonté" permet à Durkheim de résoudre la contradiction: c'est parce qu'il comprend et qu'il accepte activement la règle (ainsi que son caractère impératif) comme rationnellement fondée que l'enfant accède à l'autonomie.

La définition générale de l'autonomie comme étant ce par quoi l'enfant fait siennes (auto) les lois (nomos) ne varie pas entre ces différents modèles pédagogiques. Par contre les modalités d'intériorisation mises en oeuvre dans la relation pédagogique sont différentes entre les quatre auteurs: l'enfant découvre les règles (Rousseau), l'enfant accepte raisonnablement les règles (Kant), l'enfant accepte volontairement les règles (Alain) ou l'enfant accepte rationnellement les règles (Durkheim). A ces différentes acceptions de l'autonomie s'en ajoute encore une, plus "moderne" selon laquelle l'enfant participe à l'élaboration des règles auxquelles il devra se soumettre. Chez nombre d'enseignants actuels de l'école primaire, le terme de "discipline" a perdu de sa popularité pour être remplacé par celui d'"autonomie", laissant penser qu'il n'existerait qu'une manière d'être autonome, face à laquelle les enfants seraient plus ou moins en adéquation et conduisant à rechercher les causes de l'échec scolaire ou des écarts de comportement à travers leur "manque d'autonomie"⁷¹⁵. Cette interprétation n'est pas fautive si on entend par là l'incapacité pour certains enfants d'arriver à se soumettre "d'eux-mêmes" à des règles qui ne peuvent être comprises et acceptées que lorsque ces règles et leur principe d'application ne sont pas trop éloignées du mode de socialisation familial de l'élève. Mais le risque de ce genre d'interprétation est de gommer le contexte scolaire de la construction sociale de cette autonomie et de laisser croire qu'il n'existe qu'une norme de comportement autonome à laquelle certains milieux sociaux, notamment les familles populaires, seraient incapables de se conformer. W.Hutmacher dans son analyse de la rénovation pédagogique qu'a connue l'école primaire genevoise ces trente dernières années apporte une définition intéressante de l'autonomie comme étant "l'art de savoir reconnaître, entreprendre et poursuivre de sa propre initiative les activités exigées dans le cadre de l'ordre tracé par l'enseignant et par l'institution scolaire"⁷¹⁶. Sans occulter l'inscription de l'acte pédagogique dans les relations de pouvoir inégalitaires de la société (ce qui conduirait à nier les effets de reproduction sociale de la scolarisation), nous pensons qu'il existe d'autres formes d'autonomie dans les cultures "dominées", mais qui ne sont pas valorisées par l'école⁷¹⁷: un élève désigné comme totalement incapable de faire preuve d'autonomie dans l'espace scolaire peut très bien arriver à s'appliquer à lui-même des règles à travers d'autres pratiques de sociabilité, notamment dans sa famille ou entre pairs, en n'oubliant pas que certaines formes d'autonomie seront plus "payantes", plus "reconnues" que d'autres dans les relations sociales (et notamment à l'école pour ce qui nous intéresse).

⁷¹⁵ P.Canivez souligne à ce propos l'influence des différentes critiques de l'autorité pédagogique: *"la critique du pouvoir a, sous diverses formes -analyses sociologiques, historiques, psychologiques, philosophiques-, agi sur les représentations de la société, et notamment sur les théories pédagogiques. Non seulement celles-ci ne valorisent plus un modèle militaire de la société, mais elles ont fait de l'autonomie un véritable leitmotiv"*, *Eduquer le citoyen?*, Ed. Hatier, collection Optiques philosophiques, Paris, 1995, pp.45 et 46

⁷¹⁶ *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Cahier n°36, Service de la recherche sociologique, Genève, 1993, p.133

Contre une définition unifiante et trop exclusive de l'autonomie scolaire, nous formulons donc l'hypothèse selon laquelle ***l'école privilégie un registre de comportement autonome qui recouvre plusieurs formes d'autonomies, définissant des rapports à l'autorité et donc des relations maître-élève qui peuvent varier en fonction des configurations scolaires***⁷¹⁸ ***et auxquels les élèves seront plus ou moins préparés en fonction de leur mode de socialisation familial***. La comparaison des modes de constitution du comportement autonome chez l'élève à travers plusieurs configurations constituera donc le point d'achoppement de notre analyse pour comprendre les formes de relation de pouvoir engagées dans chaque type de rapport pédagogique. Il s'agira d'observer notamment avec quelle forme d'autonomie scolaire telle qu'elle est valorisée dans la configuration où ils sont insérés les enfants de milieux populaires semblent être le plus en adéquation, à partir des travaux de chercheurs tels que R.Hoggart⁷¹⁹, B.Bersntein⁷²⁰ ou D.Thin⁷²¹ qui tendent à souligner que le mode d'exercice de l'autorité dans les familles populaires serait à dominante affective-personnelle, donc à priori contradictoire avec le mode d'assujettissement scolaire de l'élève à la règle impersonnelle.

Par ailleurs, l'utilisation du terme "autonomie" dans certains discours pédagogiques peut faire penser à un amoindrissement des effets de la violence symbolique dans l'autorité pédagogique, où le développement de l'auto-contrôle viendrait remplacer la contrainte extérieure. Cependant le processus d'intériorisation des règles par lequel on vise à fonder chez l'enfant un comportement autonome, d'une manière apparemment plus "douce" que l'imposition directe de l'ordre scolaire, ne doit pas faire oublier le travail pédagogique nécessaire à l'acquisition de cette disposition, travail pédagogique qui exerce inévitablement des effets de pouvoir sur l'élève. L'autonomie ne s'acquiert que

⁷¹⁷ F.Dubet décrit les "combines" des jeunes "en galère" qui les conduisent, suivant le principe selon lequel il faut être rusé dans une société où seuls les plus forts s'en sortent, à essayer de manipuler les services sociaux pour en avoir des avantages (*La galère: jeunes en survie*, Ed. Fayard, Paris, 1987). Dans un autre domaine, R.Chartier montre comment les paysans "dominés" dans la société française du XVIIIème siècle, apportent pourtant la preuve d'une forme "d'autonomie" dans l'appropriation qu'ils font des textes de la bibliothèque bleue: *"Plus que dans la stricte sociologie de leur public, c'est donc dans le mode de leur appropriation que réside la spécificité des livres bleus: la lecture qu'ils supposent ou favorisent n'est point celle des éditions savantes, et dans leur acquisition ou possession s'investissent des attachements que n'épuise pas leur lettre déchiffrée"* (*Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Ed. Seuil, 1987, p.267)

⁷¹⁸ ***Nous approfondirons dans les "précisions méthodologiques" (chapitre 1 de la deuxième partie) l'utilisation que nous faisons du concept de "configuration" (emprunté à N.Elias), que nous pouvons définir provisoirement comme un outil d'analyse et d'exposition permettant de considérer conjointement des formes spécifiques d'interdépendance dans la relation pédagogique et des éléments de compréhension plus large inhérents au contexte de réalisation de ces formes d'interdépendance (construction de la forme scolaire, classe, école, public scolarisé, principes pédagogiques, etc...).***

⁷¹⁹ *La culture du pauvre, 33 Newport Street*

⁷²⁰ *Langage et classes sociales*

⁷²¹ Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires: une confrontation inégale

sous la pression d'obligations extérieures qui conduisent l'élève à s'auto-contrôler en obéissant à des règles qui, même s'il a participé à leur élaboration, restent impersonnelles dans la mesure où elles doivent être appliquées à tous de la même manière, sans exception. Par contre, dans la forme d'autonomie visée par l'élaboration commune des règles, changent les modalités par lesquelles s'exerce l'autorité pédagogique (le maître n'est plus le seul garant des conditions d'application: l'ensemble de la classe est concerné et peut être amené à se réunir en conseil ou en réunion) et le processus par lequel elles vont être intériorisées (l'élève est engagé dans une acceptation concertée de la règle dès lors qu'il participe à sa définition). Il nous semble donc qu'entre la discipline et l'autonomie, il n'y a pas disparition de la soumission à des règles impersonnelles, mais redéfinition des modalités d'exercice du pouvoir par lesquelles la règle va être imposée à l'enfant, ce qui nous conduit à notre deuxième hypothèse: ***le rapport au pouvoir au principe de l'imposition de l'ordre scolaire par la discipline se retrouve dans l'inculcation de dispositions scolaires autonomes, dans la mesure où il s'agit toujours d'un mode d'assujettissement à des règles qui, même si l'enfant participe à leur élaboration, à leur définition en concertation avec l'enseignant, restent impersonnelles (valables pour tous) et supra-personnelles (le groupe, encadré par l'enseignant, veille alors aux conditions de leur application)***

Si cette hypothèse est vérifiée, nous pourrions dire que dans l'inculcation de dispositions scolaires autonomes la dimension contraignante de la forme scolaire ne disparaît pas, dimension caractéristique de la discipline scolaire et dont nous avons postulé qu'elle traverse l'ensemble de l'acte pédagogique. L'analyse socio-historique de l'évolution des châtiments corporels à l'école montre une mise à distance progressive des corps, sur lesquels on peut penser que la relation pédagogique actuelle a moins d'emprise. Mais l'amointrissement du mode d'imposition le plus autoritaire et le renoncement aux techniques les plus brutales ne marque pas la disparition de la prégnance de l'acte pédagogique sur le modellement des corps. Si la violence ne doit plus s'exercer directement sur le physique de l'enfant, le corps reste un enjeu primordial dans la relation pédagogique, notamment à travers le mode de transmission des savoirs où le maître n'est plus seulement celui qui exerce des corps et des esprits passifs pour les assujettir à des règles, mais aussi celui qui aménage l'environnement, qui organise pédagogiquement les expériences par lesquelles l'enfant va découvrir "de lui-même" les contraintes auxquelles il devra se soumettre. Rousseau, Kant et Alain ont tous souligné les vertus du rôle actif de l'enfant dans sa confrontation avec le monde extérieur, où l'élève apprend tout à la fois un rapport au pouvoir et un rapport au savoir. Les connaissances scolaires ne doivent plus être imposées mécaniquement de l'extérieur à l'élève qui les apprend et les restitue: l'enfant découvre le savoir par l'expérience, modifiant son rapport au monde en même temps qu'il se modifie. L'activité de l'élève permet de dépasser la contradiction liberté/obéissance de l'acte pédagogique: par le travail (Kant et Alain) ou le jeu (Rousseau), l'enfant se forme un comportement autonome en apprenant et en se contraignant "de lui-même". Dans l'idéal, lorsque l'élève est engagé dans une activité de manière autonome, il n'est plus besoin d'user de discipline extérieure pour le soumettre aux règles impersonnelles des savoirs et des comportements scolaires.

Dans les configurations qui insistent sur l'acquisition d'un comportement autonome, le

rôle de l'enseignant s'il est redéfini ne disparaît pas pour autant: son action directe s'estompe mais au profit d'une influence plus indirecte sur les enfants à travers l'organisation du groupe-classe et des modalités d'accès au savoir. L'acte pédagogique se caractérise donc encore par une forme d'autorité du maître sur l'élève, mais d'une manière plus "larvée", moins directement "visible" qui peut laisser désemparés certains enfants percevant bien l'influence de l'enseignant mais n'arrivant pas à s'en détacher dans une relation où le rappel à l'ordre est moins direct (donc dépendant d'une certaine manière d'une personne, même si elle n'est que la "garante" d'une règle impersonnelle). La non-disparition du rôle du maître dans l'acte pédagogique où il est encore investi d'une forme d'autorité sur l'enfant, le caractère transversal de la contrainte qui n'a pas disparu de la forme scolaire même dans l'inculcation de comportements scolaires autonomes, nous conduisent à formuler notre troisième hypothèse: ***on peut se demander si les élèves confrontés à des difficultés dans l'acquisition des savoirs scolaires ne sont pas des enfants qui plus généralement n'arrivent pas à s'orienter dans une forme d'exercice du pouvoir qui se retrouve de manière transversale à l'ensemble de l'acte pédagogique. L'inadéquation de ces élèves avec les formes de relations sociales privilégiées dans la configuration scolaire où ils sont insérés serait ainsi la conséquence d'un décalage dans la manière de percevoir le rôle propre de l'enseignant au sein de la relation pédagogique, les conduisant à relier de manière excessive le respect de l'ordre scolaire à la personne de l'enseignant.***

Partant de l'idée que dans la relation pédagogique, le rôle du maître reste indispensable pour mettre en place les modalités de l'ordre scolaire (que ce soit en l'imposant directement, en l'expliquant ou en le négociant avec les élèves) il s'agira pour nous d'observer quelles formes peuvent prendre la relation maître-élève définissant une place plus ou moins importante à l'affectivité dans la relation pédagogique dont les modèles différents de Rousseau, Durkheim, Kant et Alain peuvent donner une idée. Le gouverneur rousseauiste et le maître durkheimien imposent une autorité qui ne dépend pas de leur personne, mais de la nécessité de soumettre l'enfant à des contraintes pour l'éduquer. C'est parce que l'adulte est ici qu'un "médiateur" de règles impersonnelles impératives qu'une forme d'affectivité peut se développer avec l'enfant, indépendante des conditions par lesquelles il accédera à l'autonomie dans la confrontation avec l'autorité: la relation pédagogique selon Rousseau doit être un rapport privilégié entre deux personnes; Durkheim pense que le maître doit s'intéresser à ses élèves et montrer ses sentiments. Kant et Alain sont par contre convaincus de la nécessité de garder une distance entre les élèves et le maître qui doit rester neutre, indifférent, s'abstenir de toute faiblesse pour un enfant et de toute relation affective: l'impersonnalité des règles se lit alors dans l'ensemble du comportement du maître.

Contre un risque de confusion, nous éviterons d'utiliser dans notre travail les termes trop connotés de "discipline" (attachée à l'idée d'une imposition extérieure contraignante de l'ordre scolaire) et d'"autonomie" (qui peut donner l'impression d'une plus grande liberté dans le rapport pédagogique). D'une manière générale, la ligne directrice de notre problématique suivra l'objectif de comprendre par quels moyens les relations pédagogiques, dans une dimension contraignante et transversale à l'acte pédagogique, construisent différemment chez l'élève des dispositions sociales à se soumettre à une

forme de pouvoir, qu'on peut caractériser par l'assujettissement à des règles impersonnelles. Autrement dit, partant du principe que tout acte pédagogique se caractérise par l'insertion de l'enfant dans une forme d'exercice du pouvoir, il s'agira pour nous de chercher à comprendre les variations dans les valeurs visées chez l'être en formation (quelle forme de soumission, à quelles formes de règles) et les modalités mises en oeuvre pour parvenir à inculquer ces valeurs (organisation pédagogique, type de relation maître-élève privilégiée) en tenant compte du fait qu'une même socialisation scolaire peut avoir des effets différents sur les élèves.

Deuxième partie

Chapitre 1. Précisions méthodologiques

Dans la première partie de notre recherche, nous nous sommes efforcée de caractériser et de définir sociologiquement les composantes de la “discipline scolaire” à l’école primaire, ce qui nous a amené premièrement à souligner combien il y a peu de sens à vouloir étudier la “discipline” comme s’il s’agissait d’un fait social autonome, séparé de l’organisation des savoirs scolaires et de l’ensemble des pratiques pédagogiques d’une classe, deuxièmement à observer combien les modalités d’imposition de l’ordre scolaire connaissent actuellement d’importantes variations, dues à “l’éclatement” de la forme scolaire et dont la compréhension doit passer par une démarche plus localisée, attachée à l’analyse de “cas” pour éviter d’“écraser” des différences significatives. Le modèle de l’analyse socio-historique de la forme scolaire permet de rendre intelligible les conditions d’émergence et de développement, ainsi que les variantes de la forme scolaire autour de quelques modèles forts tels que l’école lasallienne, l’école mutuelle et l’école de la IIIème République. Mais l’application de ce modèle à l’analyse sociologique des pratiques pédagogiques contemporaines impose de prendre en compte les variations importantes de contexte, dues au fait notamment que les instituteurs d’aujourd’hui sont confrontés à la coexistence d’une infinité de modèles pédagogiques.

I- Une approche monographique

1- La distinction pédagogie « traditionnelle »/pédagogies « nouvelles »

A vouloir regrouper les pratiques pédagogiques actuelles dans des catégories trop généralisantes du type école "traditionnelle"/"nouvelle" ou fonctionnement "autoritaire"/"libéral"⁷²², on fait d'une part comme s'il existait une rupture antagoniste forte entre une forme "ancienne" d'enseignement et la novation pédagogique et d'autre part comme si on avait affaire de part et d'autre à des ensembles homogènes, qu'il est possible de caractériser par l'énonciation de composantes communes⁷²³. Durkheim a montré dans son analyse socio-historique de l'école combien les "champions des idées nouvelles" se leurrent lorsqu'ils pensent faire table rase du passé pour édifier un système scolaire entièrement nouveau: ils "croient volontiers qu'il n'y a rien à garder des idées antérieures qu'ils combattent, sans voir que les premières sont pourtant parentes et sortent des secondes, puisqu'elles en descendent"⁷²⁴. Par ailleurs, le qualificatif de "nouveau" se confond souvent avec l'idée d'une pédagogie "meilleure"⁷²⁵ qui présuppose "une représentation simpliste et linéaire d'une évolution qui irait souplement vers le progrès pédagogique et qui, pour certains, produirait ipso facto des effets démocratisants. Nous croyons y déceler une adhésion non critique à l'égard du modèle le plus récent qui peut alors être considéré comme le plus favorable à l'ensemble des enfants"⁷²⁶.

P.Perrenoud, lorsqu'il réfléchit sur les effets inégalitaires des "pédagogies actives" adopte ce vocabulaire très généralisant: même s'il a conscience que l'expression "pédagogies nouvelles" recouvre en fait des pensées et des pratiques différentes⁷²⁷, il

⁷²² C'est ce que fait par exemple B.Douet: "*... lorsqu'on examine les choses du point de vue de la pédagogie pratique, deux systèmes principalement s'opposent. Il existe toujours à l'école une méthode essentiellement autoritaire et directive, pratiquée par un grand nombre, pendant que d'autres maîtres portent leurs efforts pour promouvoir des méthodes résolument plus libérales*"(*Discipline et punitions à l'école*, PUF, pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1987, p.32)

⁷²³ Nous rejoignons sur ce point L.Demaillay: "*la production de catégories universelles naturalisées telle l'opposition <<libéral/autoritaire>> ou <<pédagogie moderne/pédagogie traditionnelle>> <...> sont insuffisantes pour décrire et classer les pratiques, dont elles laissent échapper et masquent <...> la diversité*" (*"Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques"*, *Revue française de sociologie*, XXV, 1984, p.96)

⁷²⁴ E. Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, Paris, 1989, p.21

⁷²⁵ Par exemple chez Claparède qui, selon G.Snyders "*dans les premières pages de <<Education fonctionnelle>>, rattache à une lignée unique Rabelais, Montaigne, Fénelon, Rollin, Dewey et lui-même; dès lors, il n'y aurait qu'un seul type d'éducation réussie, un seul équilibre valable, les autres formes étant de dessèchement, de dépérissement. Tous les efforts créateurs des pédagogues d'autrefois devraient être rattachés à l'<<éducation nouvelle>> -et l'on appellera pédagogie traditionnelle celle qui paraît morte, mécanique*"(*La pédagogie en France aux XVIIème et XVIIIème siècles*, PUF, Paris, 1965, p.3)

⁷²⁶ E.Plaisance, *L'enfant, la maternelle, la société*, PUF, collection l'éducateur, Paris, 1986, pp.196 et 197

cherche à définir un “système de valeurs”⁷²⁸ commun à ces pédagogies, qui présente trois inconvénients:

- il est trop général, donc insuffisant pour décrire précisément des pratiques: par exemple, parler de la valorisation de “l'autonomie” n'est pas faux, mais n'indique pas les modalités par lesquelles on arrive à une “responsabilité personnelle” et à “l'intériorisation de principes régulateurs”, modalités par lesquelles l'autonomie prend à chaque fois un sens différent. Pour pouvoir recouvrir un ensemble très vaste de pratiques dites “nouvelles”, P.Perrenoud est obligé de faire appel à des valeurs tellement générales qu'elles pourraient très bien s'appliquer à la majorité des classes primaires. Ainsi, on peut penser raisonnablement que l'idée selon laquelle “on défend des valeurs de tolérance, de respect des différences” trouverait bien peu d'opposants parmi les instituteurs, y compris ceux qui sont les plus réfractaires aux pédagogies “nouvelles”
- certaines valeurs sont en partie fausses pour certaines pédagogies: par exemple dans la pédagogie Freinet, il ne nous semble pas complètement exact de dire qu'on “privilégie la personne, dans sa singularité, par opposition au rôle statutaire ou à l'affiliation à un groupe”
- les valeurs citées sont présentées de manière autonome alors qu'elles doivent être analysées aussi dans leurs combinaisons entre elles et dans leurs agencements réels d'une salle de classe.

Au total, c'est la tentative même de retracer les “tendances”, les “grandes valeurs” des “pédagogies nouvelles” qui nous paraît très difficile du fait de la trop grande hétérogénéité du champ couvert et qui nous semble en tout cas inopérante pour notre objet d'étude. C'est pourquoi notre travail ne cherche pas à dresser un "portrait-robot" de la discipline en général dans les "pédagogies nouvelles" et s'efforce plutôt d'observer, au cas par cas, ce qui différencie et ce qui rapproche les modalités de l'ordre scolaire dans cinq configurations. Si nous parlons de "pédagogie non novatrice", c'est uniquement par

⁷²⁷ *“Il sera question des pédagogies nouvelles: cette expression délibérément vague désigne les pratiques qui s'inspirent de près ou de loin de <<pères fondateurs>> aussi divers que Freinet, Decroly, Ferrière, Montessori, Dewey, Bovet, Claparède ou plus récemment Dottrens, Neil, Piaget, Steiner, Rogers, Hameline, Ferry, Oury ou d'autres tenants des pédagogies <<modernes>>, <<actives>>, <<non directives>>, <<coopératives>> ou <<institutionnelles>>. S'agissant d'une histoire des idées pédagogiques, l'amalgame serait indéfendable: chacun de ces auteurs a une pensée originale; il y a entre eux beaucoup de différences, voire de contradictions” (La pédagogie à l'école des différences, Ed. ESF, Paris, collection pédagogies, 1995, p.106)*

⁷²⁸ *“-On privilégie la personne, dans sa singularité, par opposition au rôle statutaire ou à l'affiliation à un groupe; - on valorise l'autonomie, le self-control, la responsabilité personnelle, l'intériorisation de principes régulateurs plutôt que l'observance de règles strictes; - on valorise la sociabilité informelle et la coopération, par opposition aux rapports de domination ou de compétition; - on affirme l'égalité de dignité et l'égalité des droits des personnes par-delà les différences de sexe, de classe sociale, d'origine nationale ou ethnique; - on plaide pour le dialogue, le règlement pacifique des conflits, la concertation démocratique; - on défend des valeurs de tolérance, de respect des différences; - on insiste sur l'épanouissement personnel, l'équilibre, la réalisation de soi, le temps de vivre, le plaisir, la créativité; - on définit la vie comme une oeuvre à accomplir par la mise en pratique d'un projet personnel et d'un art de vivre”(La pédagogie à l'école des différences, Ed. ESF, collection pédagogies, Paris, 1995, pp.109 et 110)*

commodité de langage, pour distinguer les deux configurations (J.Giono et Guilloux) qui, contrairement aux autres (Tom Pouce, C.Freinet et la Maison des Trois Espaces), ne font pas partie d'écoles où l'équipe enseignante réfléchit en commun à la mise en place d'une pédagogie spécifique. La configuration Guilloux nous montrera d'ailleurs les limites d'une telle césure puisqu'à l'intérieur de sa classe, l'institutrice s'inspire de méthodes et de pratiques pédagogiques qu'on retrouve aussi dans les autres configurations.

2- L'étude de cas

A une description trop généralisante, où l'on perd de la validité heuristique sur une question pourtant très féconde, nous avons donc préféré faire porter notre interprétation sociologique sur un petit nombre de cas précis. Pour autant, nous ne souscrivons pas entièrement aux principes de l'observation monographique exposés par M.Mauss dans son *Manuel d'ethnographie*, c'est à dire en évitant les "hypothèses, historiques ou autres" qui sont "inutiles et souvent dangereuses"⁷²⁹. Certes, le sociologue qui énonce des hypothèses préalablement à son travail de terrain se heurte au risque de ne recueillir qu'une confirmation de ce qu'il pensait trouver et de rester opaque à certains phénomènes observés: "Souvenons-nous que les sociologues, <<forgent eux-mêmes les anomalies qu'ils découvrent et, en même temps, s'empêchent de poser des questions sur les situations dans les termes où précisément les gens les vivent>>"⁷³⁰. Mais il nous semble encore plus dangereux de vouloir décrire et interpréter un terrain sans hypothèses qui, si elles ne peuvent pas prétendre à la neutralité absolue (les schémas intellectuels d'interprétation et de description sont toujours informés par un cadre culturel auquel ne peut échapper le sociologue), ont l'avantage au moins d'explicitier des propositions sur lesquelles on peut revenir, sans avoir la prétention d'appliquer une sorte de "cire molle" neutre qui "enregistre objectivement" le terrain.

Par ailleurs, l'observation directe reste un moyen sociologique de compréhension qui comporte les mêmes risques de biais que l'entretien ou le questionnaire et nous ne partageons pas le point de vue d'A.Coulon qui semble considérer que le "réel social" peut être appréhendé directement par l'observation participante: "la démarche de la sociologie conventionnelle est atteinte de biais importants, et ceci à toutes les étapes de sa construction <<scientifique>>, que l'on considère les hypothèses, les entretiens, les questionnaires, les pratiques de codage ou l'emploi des tests statistiques eux-mêmes. La sociologie interactionniste utilise au contraire l'observation participante pour accéder directement aux phénomènes qu'elle veut étudier"⁷³¹. Le parallèle de B.Bernstein est intéressant, lorsqu'il compare les "pédagogies invisibles" (où les règles ne sont pas clairement énoncées) avec certaines techniques de recueil en sciences sociales qui sélectionnent implicitement lorsqu'elles veulent s'efforcer de rester "neutres": "Même si ces enregistrements publics <observation participante, enregistrements vidéo et audio...>

⁷²⁹ *Manuel d'ethnographie*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1971, p.9

⁷³⁰ Bartholomew, cité par P.Woods dans *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin, Paris, 1990, pp.80 et 81

⁷³¹ *Ethnométhodologie et éducation*, PUF, collection l'éducateur, Paris, 1993, p.84

de comportements spontanés sont traités comme un moyen de dialogue entre l'enregistreur et l'enregistré, ce dialogue est lui-même affecté par la différence des perspectives intellectuelles de chacun, qui façonneront la communication: la façon dont le chercheur organise et planifie la communication est différente de celle du sujet; et c'est par là que s'exerce un contrôle invisible"⁷³² Notre approche du terrain a toujours été informée par un cadre problématique et des hypothèses, qui eux-mêmes ont été modifiés par l'expérience du terrain ⁷³³ .

Notre travail ne prétend pas non plus à l'exhaustivité dans la description telle que la préconise M.Mauss: "Il faut non seulement décrire tout, mais procéder à une analyse en profondeur, où se marquera la valeur de l'observateur, son génie sociologique"⁷³⁴ . Pour notre recherche, cette attitude nous semble utopique (il est difficile d'omettre le moindre détail et d'autres chercheurs en pédagogie sont plus compétents que nous pour faire l'inventaire systématique de techniques et de méthodes didactiques parfois très complexes) et surtout inutile: à partir du moment où on pose un cadre problématique, les pratiques n'apparaissent pas toutes sociologiquement pertinentes et on gagne en temps ce qu'on perd en illusion à décrire l'intégralité d'un terrain.

L'approche monographique utilisée par M.Bozon pour comprendre les "modalités de la combinaison des habitus sociaux et du contexte local" à Villefranche, afin de vérifier "l'hypothèse selon laquelle cette combinaison se fait peut-être d'une façon particulière dans une petite ville" ⁷³⁵ nous paraît beaucoup plus féconde en ce qu'elle permet de mener l'observation approfondie d'une ville sans tomber dans une analyse uniquement "localiste" ni prétendre à l'inverse décrire la société globale à partir d'un petit microcosme observé. La démarche monographique suivie par M.Bozon s'appuie donc sur une hypothèse préalablement formulée, qu'il éprouve à partir d'un "angle unifiant", à savoir la description et l'analyse des phénomènes de sociabilité (limitée aux relations hors-travail). En adoptant un point de vue stratégique sur la réalité locale, un mode d'entrée dans la description et l'analyse "des processus par lesquels s'affirment les groupes sociaux qui coexistent dans une petite ville" ⁷³⁶ , M.Bozon se donne les moyens de faire mieux qu'une

⁷³² *Classe et pédagogies: visibles et invisibles*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE, Paris, 1975, pp.28 et 29

⁷³³ J.P. Olivier de Sardan souligne ce va et vient nécessaire entre travail de terrain et construction problématique: "*Une problématique initiale peut, grâce à l'observation, se modifier, se déplacer, s'élargir. L'observation n'est pas le coloriage d'un dessin préalablement tracé: c'est l'épreuve du réel auquel une curiosité préprogrammée est soumise. Toute la compétence du chercheur de terrain est de pouvoir observer ce à quoi il n'était pas préparé (alors que l'on sait combien forte est la propension ordinaire à ne découvrir que ce à quoi l'on s'attend) et d'être en mesure de produire les données qui l'obligeront à modifier ses propres hypothèses*" ("La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie", *Enquête*, n°1, Ed. Parenthèses, Marseille, 1995, pp.76 et 77

⁷³⁴ *Manuel d'ethnographie*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1971, p.10

⁷³⁵ *Vie quotidienne et rapports sociaux dans une petite ville de province. La mise en scène des différences*, PUL, Lyon, 1984, p.11

⁷³⁶ idem, p.18

analyse exhaustive, puisqu'il éclaire des processus sociaux complexes à partir d'une notion restreinte (la sociabilité) mais qui lui permet d'adopter un "point de vue totalisant sur le monde social"⁷³⁷. Par ailleurs, le cadre monographique lui permet d'aborder certains thèmes selon différents éclairages à partir de plusieurs modes de productions des données: par exemple, les cafés ont été abordés sous l'angle de leur fréquentation (par des questionnaires et des entretiens semi-directifs), de leurs établissements (recherche statistique), des habitués et des histoires de cafés (observation participante), tout ceci complété par des informations diverses dans la presse. C'est cette richesse heuristique qui nous intéresse dans le cadre monographique où ce qui est déterminant "ce n'est pas l'accumulation de données <...> mais le jeu critique qu'on arrive à instaurer entre des sources diverses"⁷³⁸.

Dans notre recherche, nous avons diversifié les modes d'accès aux thèmes analysés: entretiens avec les élèves et les enseignants, observation en classe et dans l'école, recueil des caractéristiques des élèves, analyse des productions scolaires d'enfants, des tableaux affichés, du matériel didactique et des écrits pédagogiques. La multiplication de ces diverses approches permet de limiter les risques de surinterprétation et de recouper les informations recueillies, notamment entre l'observation qui donne un cadre de signification autre à la pratique telle qu'elle apparaît dans les entretiens (pour rompre avec le discours "officiel" des enseignants ainsi que réajuster certains propos des enfants) et les entretiens qui pallient aux limites de l'observation pour rendre compte du sens donné, des logiques d'interprétation et de réappropriation qui sont à l'oeuvre dans les pratiques.

3- La méthode de recueil des données⁷³⁹

a) Les écarts entre théorie et pratique pédagogiques

Lorsqu'il retrace l'évolution pédagogique en France, E.Durkheim prend soin de dissocier les doctrines et les pratiques: "je ne sais pas s'il existe un seul cas dans l'histoire où l'on ait vu l'idéal proposé par un pédagogue passer tout entier et sans modifications essentielles dans la pratique. Est-ce que les théories de Rousseau ont jamais été appliquées à la lettre? Si grande qu'ait été l'influence de Pestalozzi, il est à peu près le seul qui ait essayé de pratiquer strictement la méthode à laquelle il a attaché son nom, et les échecs de ses tentatives démontrent assez que cette méthode n'était praticable qu'à condition de se transformer"⁷⁴⁰. La pédagogie consiste "non en actions, mais en théories. Ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer"⁷⁴¹. L'instituteur qui fait la classe est nécessairement dans le domaine de la

⁷³⁷ "La moindre interaction de sociabilité met ainsi en jeu tout un ensemble de lois sociales, démographiques, sexuelles, historiques; la sociabilité n'est pas un jeu de société, mais un chapitre des rapports sociaux", *ibid*, p.13

⁷³⁸ *ibid*, p.15

⁷³⁹ **Se reporter à l'annexe A pour la description des terrains d'enquête et du travail effectué**

⁷⁴⁰ *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1990, p.262

pratique, l'urgence d'un comportement efficace qui n'a pas toujours le temps d'un rapport distancié à l'action et l'application des réflexions pédagogiques demande bien sûr un travail de réappropriation (qui peut amener à des interprétations différentes), de retraduction (certains points ne sont pas repris, ou autrement, d'autres sont rajoutés en conservant la même "philosophie éducative") et de réajustements quotidiens⁷⁴². L'observation courante rappelle combien "on peut être un parfait éducateur et pourtant être tout à fait impropre aux spéculations de la pédagogie": "Le maître habile sait faire ce qu'il faut, sans pouvoir toujours dire les raisons qui justifient les procédés qu'il emploie; inversement le pédagogue peut manquer de toute habileté pratique"⁷⁴³.

Nous avons d'ailleurs pu constater à quel point l'apprentissage du métier d'enseignant dans les configurations Tom Pouce, C.Freinet et la Maison des Trois Espaces relève davantage d'un apprentissage "sur le tas", à partir de conseils donnés par les collègues, d'imitations de pratiques déjà existantes, d'essais par tâtonnements que d'une connaissance théorique des textes "fondateurs" des pédagogies appliquées. D'autres sources que les pédagogues peuvent être convoquées pour justifier les pratiques, la configuration C.Freinet offrant un exemple limite puisque dans le projet pédagogique de cette école, les deux seuls auteurs cités sont P.Meirieu et J.Piaget, même si l'esprit de la pédagogie de C.Freinet est présent à toutes les pages. P.Meirieu souligne le caractère singulier de toute situation éducative qui limite la transposition automatique de théories ou de récits d'expérience pédagogiques, "d'emprunts dont on ne sait jamais vraiment si nous serons capables de les mettre en oeuvre": "Il y a, dans la situation éducative, une expérience de la singularité qui semble décourager toute <<application>> et imposer de nous méfier de proximités de situations qui laissent échapper des spécificités qui, précisément, peuvent tout remettre en question <...> Parce que la pédagogie est, par essence, un travail sur des situations particulières <...>, le pédagogue se trompe lourdement chaque fois qu'il imagine pouvoir identifier des situations où, <<toutes choses étant égales par ailleurs>>, une solution expérimentée avec succès par certains va pouvoir être utilisée par d'autres avec la certitude de la réussite"⁷⁴⁴. L'activité pédagogique s'apparente à celle d'un bricoleur: "Ainsi, comme le bricoleur qui engrange des objets hétéroclites et ne cesse de les interroger pour voir s'ils n'esquisseraient pas, par hasard, la forme possible d'une réalité nouvelle, l'attention du pédagogue à ce qui se passe sous ses yeux et l'effort pour capitaliser des outils lui permettent d'inventer quelques-unes de ces configurations originales qui le surprennent lui-même par leur étonnante efficacité"⁷⁴⁵.

⁷⁴¹ E.Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, collection Quadrige, Paris, 1989, p.69

⁷⁴² Emile Thomas (ancien instituteur Freinet, qui débute sa classe Freinet au sortir de la deuxième guerre mondiale) explique que Célestin Freinet "laissait une grande marge de manoeuvre car il avouait lui-même faire parfois du Freinet à 40% et d'autres fois à 80%!", *Le Monde de l'éducation*, n°242, novembre 1996, p.38

⁷⁴³ E.Durkheim, *Education et sociologie*, p.78

⁷⁴⁴ *La pédagogie entre le dire et le faire*, Ed. ESF, coll. pédagogies, Paris, 1995, pp.247 et 248

⁷⁴⁵ *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Ed. ESF, coll. pédagogies, Paris, 1991, pp.96 et 97

Pour autant, l'analyse des écrits et des discours pédagogiques nous est apparue indispensable en ce que les pratiques sont informées par un sens, une tonalité particulière inscrite dans des choix éducatifs dont découlent des conceptions différentes de la relation enseignant/enseigné et donc des relations de pouvoir adulte/enfant⁷⁴⁶. La lecture des pédagogues (surtout Maria Montessori et Célestin Freinet) et des écrits de la Maison des Trois Espaces n'a pas été faite dans le but de faire une comparaison théorique entre des conceptions de l'éducation (ce qui nous mènerait à un autre travail dans le vaste champ de l'histoire des idées pédagogiques), mais avec l'objectif de mieux saisir, avant d'investir le terrain, quels sont les "principes" au fondement de leur "réactualisation" à l'intérieur des configurations, qui elles seront mises en confrontation.

b) L'observation

Les modèles pédagogiques n'ayant pas un rapport linéaire à l'action, notre travail ne pouvait pas se contenter des positions affichées par les enseignants et de leurs interprétations chez les enfants: la méthode de l'observation s'imposait donc, pour tenir compte des choix ordinaires inhérents aux logiques pratiques. Le principe d'observation est resté le même dans les cinq configurations: diversifier les séances, comprendre les principes de fonctionnement d'ensemble avant de s'attacher à quelques thèmes plus spécifiques, réajustés en fonction des configurations et compléter les observations par des discussions informelles avec les enseignantes et les enfants. Nous avons porté une attention particulière aux situations conflictuelles dans lesquelles des enfants perturbent le bon fonctionnement scolaire, dans le souci de mieux comprendre "par contraste" les modalités d'imposition de l'ordre scolaire et les attitudes conformes exigées chez les élèves. Ces situations de "crise" déclenchent chez les institutrices des réactions ("orthodoxes" ou non avec la "philosophie éducative" de la configuration) qui montrent quels moyens sont mobilisés pour ramener "sur le droit chemin" un comportement scolaire "déviant" (par rapport à l'ordre exigé dans la classe) et elles indiquent la capacité de chaque configuration à absorber des comportements non conformes.

La liste des thèmes d'observation a été composée à partir de la réflexion théorique qui a servi à définir la "discipline scolaire" (avec un va et vient entre les faits observés et le travail de définition): l'énonciation de ces catégories (que nous n'avons pas considérées de manière dissociée, mais en interrelation car les contenus de ces catégories se recoupent inévitablement) avait essentiellement pour objectif de ne pas omettre un aspect en vue de l'interprétation comparative des configurations, mais nous avons pris soin aussi de rester attentive aux événements et aux éléments imprévus qui pouvaient éclairer une configuration relativement à notre objet d'étude⁷⁴⁷. Cependant, notre démarche étant

⁷⁴⁶ E. Durkheim définit la pédagogie comme une théorie pratique qui réfléchit au système d'éducation "en vue de fournir à l'activité de l'éducation des idées qui la dirigent", *Education et sociologie*, PUF, collection Quadrige, 1989, p.79

⁷⁴⁷ Dans l'aspect concret du travail de terrain, nous n'avons pas restreint la prise de note, consignait des éléments dont nous avons l'intuition qu'ils pourraient servir dans notre analyse comparative: certains de ces éléments ont effectivement pris du sens dans la confrontation des différentes configurations mais d'autres ont dû être abandonnés, n'ayant pas un lien direct avec notre travail.

comparative et non pas monographique, nous n'avons pas cherché à tout appréhender et à faire une description exhaustive de chaque configuration, mais bien à dégager les éléments pertinents qui, par l'analyse des ressemblances et des différences, rendaient fructueuse notre compréhension sociologique de la discipline scolaire et des différentes modalités d'imposition de l'ordre scolaire. En ce sens, notre méthode de production et d'analyse des données est proche des règles énoncées par E. Durkheim concernant l'administration de la preuve dans l'interprétation sociologique: "En faisant entrer en ligne de compte plusieurs peuples de même espèce, on dispose déjà d'un champ de comparaison plus étendu. D'abord, on peut confronter l'histoire de l'un par rapport à celle des autres et voir si, chez chacun d'eux pris à part, le même phénomène évolue dans le temps en fonction des mêmes conditions. Puis on peut établir des comparaisons entre ces différents développements" ⁷⁴⁸ .

GUIDE D'OBSERVATION

- **agencement spatial:** plan des écoles et des classes, modalités d'installation des élèves dans la classe, modalités de déplacements dans l'école et dans la classe
- **organisation temporelle:** emplois du temps, principes de négociation et/ou de présentation des emplois du temps
- **présence des "règles" de vie collective:** règlements, règles, lois, rappels à l'ordre, punitions/récompenses, types d'impositions directes ou indirects de l'ordre scolaire, place et forme de la négociation avec les enfants, conseils et réunions "institutionnelles" ou regroupements sporadiques à l'initiative de l'enseignante, comportements non autorisés mais non repris par l'enseignante
- **échanges verbaux spécifiques pour rappeler l'ordre scolaire:** modes indirects/directs, référence à la "règle", menace de sanction ou émulation par la récompense
- **rapport au matériel:** ordre et soin dans la production scolaire, modalités de rangement du matériel commun et individuel, "responsabilités" ou "tâches"
- **rapports au corps:** exigences d'une "posture", d'une attention corporelle à soi, exercices pour acquérir un maintien de son corps
- **différences d'organisation et de mode d'imposition de l'ordre scolaire en fonction des contenus d'apprentissage:** activités d'éveil (musique, dessin...) et de gymnastique comparées aux autres séances en classe telles que les mathématiques, le français, l'histoire/géographie...
- **changements d'adulte-référent de la classe:** manières de procéder des intervenants extérieurs, comportement des enfants en l'absence de l'enseignante
- **le système d'évaluation:** fréquence, mode d'évaluation, participation ou non des enfants dans l'évaluation des autres élèves, évaluation individuelle, place et forme des "contrôles"
- **rôle des relations interpersonnelles dans l'apprentissage:** aide entre les enfants,

⁷⁴⁸ *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris, 1960, p.135

tutorat, moments où les échanges sont autorisés, interdiction de la copie, travail de groupe, réflexion collective

- **organisation du travail personnel:** plan ou guide de travail, devoirs, fichiers auto-correctifs
- **principes d'accès au savoir scolaire:** copier, apprendre par coeur, leçons magistrales, trouver par soi-même, donner des éléments de méthodologie, s'exprimer, reprendre des modèles, individualisation de la résolution des exercices et des modes d'apprentissage

Si notre guide d'observation est resté le même (les catégories utilisées, très générales, seraient sans doute valables aussi pour l'étude de notre objet dans d'autres classes), notre implication sur le terrain a par contre été différente compte tenu de la place possible pour un observateur extérieur dans chaque classe. Cet élément méthodologique nous apparaît déjà comme un indicateur de la "tonalité" de chacune des configurations observées: à J.Giono, le mode d'imposition très direct de l'ordre scolaire, le style d'apprentissage toujours centré sur la personne de l'institutrice, les enjeux autour du maintien de son corps et sans doute aussi l'âge plus jeune des enfants (CP) ont rendu impossible tout déplacement en dehors des séquences où les élèves avaient plus de latitude dans leurs mouvements (activités d'éveil, de gymnastique...) à moins de créer des perturbations gênant le déroulement de la classe⁷⁴⁹; à Guilloux et à Tom Pouce, notre déplacement était limité pendant les cours magistraux, mais plus réalisable dans les moments de travail individuel; enfin c'est sans doute à la Maison des Trois Espaces et à Célestin Freinet que nous avons bénéficié de la plus grande liberté de mouvements, du fait que les élèves étaient davantage autorisés à se déplacer, à discuter et étaient amenés souvent à avoir des interactions entre pairs: dans ces deux dernières configurations, nous n'avons eu aucun mal à alterner les moments d'observation, de discussion informelle avec les enfants et même de "participation" (pour aider à résoudre un exercice, à préparer un exposé...).

Pour l'enregistrement des données, nous avons utilisé la prise de note en direct, nous attachant à la fois à la compréhension générale de la configuration et à des interactions plus particulières, avec relecture et réécriture systématique après chaque séance observée. La vidéo offre la possibilité d'avoir un retour sur les séquences et permet ainsi une plus grande fiabilité des informations recueillies, mais elle présente aussi deux inconvénients compte tenu de notre objet d'étude: le champ couvert par la caméra n'est jamais suffisamment large pour embrasser toute une classe, ce qui est problématique dans les configurations qui connaissent beaucoup de mouvements; l'introduction d'une vidéo en classe nous semble occasionner des perturbations encore plus grandes que la présence d'un observateur qui prend des notes.

La question de savoir si les pratiques observées n'ont pas été déformées du fait de notre présence s'est posée surtout au niveau des enseignants dont certains craignaient d'être jugés et/ou avaient à défendre des positions pédagogiques. Nous pensons que la

⁷⁴⁹ Il faut préciser aussi que J.Giono est celle parmi les cinq écoles qui est la moins habituée à recevoir des stagiaires ou des observateurs extérieurs.

durée de nos séjours en classe a été suffisamment longue pour limiter cet effet indésirable mais inévitable de l'observation et il nous paraît difficile pour un enseignant de changer totalement de comportement tout en faisant la classe: la "tonalité", la "dynamique" propres à chaque configuration n'ont pas pu être totalement bouleversées sans que nous ayons perçu des conséquences dans l'attitude des enfants. Par ailleurs, nous avons tenté le plus possible de tenir compte des effets de perturbation créés par notre présence dans l'interprétation de chaque configuration. Pour donner un exemple, en classe de CP à J.Giono, les réajustements directs et les réprimandes adressées aux élèves qui tentaient de venir nous voir sont une illustration de la manière d'exiger la station assise et de rappeler l'ordre dans cette configuration.

c) Les entretiens avec les enseignants

Ces entretiens ont essentiellement un statut informatif (de même que les entretiens avec les directeurs d'établissement), en fin de séjour d'observation, afin d'éclairer certains points et de mieux saisir la "philosophie" éducative au fondement des pratiques. C'est pourquoi la retranscription des entretiens avec les enseignants ne s'est attachée qu'au contenu, alors que pour les enfants, nous avons essayé de restituer également le plus possible la forme (expressions, intonations, hésitations, modulations de la voix, rires, soupirs...). La difficulté que nous craignons pour ces entretiens (et qui s'est confirmée) était d'être confrontée à un discours "bien rodé" surtout pour les configurations Tom Pouce, C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces, où les enseignants défendent des convictions et des pratiques pédagogiques (avec la difficulté en plus pour Tom Pouce d'avoir un statut privé ce qui l'oblige à veiller davantage à sa réputation pour le recrutement de son public). Les militants pédagogiques sont dans une position ambiguë face au sociologue qu'ils cherchent à la fois à séduire (pour se faire reconnaître scientifiquement, acquérir une légitimité par un travail universitaire) mais dont ils acceptent difficilement certaines analyses qu'ils interprètent comme des risques de remise en cause (dans un contexte où ils doivent défendre une pédagogie, une école).

C'est pourquoi les conversations informelles, suite à des questions posées "en situation" ou en fin de classe se sont révélées beaucoup plus riches, permettant de rompre avec le discours officiellement affiché et offrant plus de confidences sur les doutes, les "réajustements" pratiques, les exaspérations par rapport à des comportements d'enfants, les remises en question inhérentes à tout travail professionnel de terrain qui présente nécessairement des décalages avec les réflexions théoriques. Les commentaires suivant les moments de crise ont été particulièrement fructueux, livrant les interprétations que font les enseignantes des conduites perturbantes. Pour autant, nous ne pensons pas que le sociologue doive requérir systématiquement l'avis des enquêtés sur les analyses menées, ainsi que le préconise A.Coulon avec les "dispositifs de vérification", "qui sont la demande de confirmation, auprès des enquêtés, que les cadres d'analyse sont corrects", partant du principe que les chercheurs doivent s'assurer que "la structure qu'ils découvrent dans les actions est la même que celle qui oriente les participants dans ces actions"⁷⁵⁰. Nous pensons que le sociologue doit s'autoriser à

⁷⁵⁰ *Ethnométhodologie et éducation*, PUF, l'éducateur, Paris, 1993, p.123

rompre avec les représentations communément partagées par les enquêtés et pour ce faire, prendre le risque de se rendre parfois impopulaire en proposant des interprétations qui tranchent avec celles des acteurs de terrain.

d) Les entretiens avec les enfants

Les entretiens ont eu lieu uniquement avec les élèves de Tom Pouce, C.Freinet et la Maison des Trois Espaces, car d'une part nous nous intéressions surtout aux variations dans les modalités d'imposition de l'ordre scolaire dans ces configurations (J.Giono et Guilloux étant étudiées davantage en tant qu'exemples de pédagogie "non novatrices") et d'autre part, il nous paraissait difficile d'utiliser notre méthode d'entretien avec les enfants de CP de J.Giono (les élèves des autres configurations appartiennent tous au 3ème cycle). Les enfants interrogés en entretien se sont présentés volontairement, suivant des motivations sans doute différentes: curiosité, possibilité de s'extraire pour un temps de la situation scolaire, entretien perçu comme un "jeu", enfant qui a l'impression de vivre une situation injuste (à l'égard de l'institutrice ou des autres élèves) et qui veut faire part de ses griefs, volonté de nous faire plaisir (ou à l'enseignante), intérêt pour une discussion seul à seul où on s'intéresse au cas de l'enfant. Sur les soixante douze élèves que comptent les trois configurations, seuls huit enfants ont refusé de passer l'entretien.

Les entretiens ont été menés dans l'objectif de recueillir ce que l'enfant comprend du fonctionnement de la classe et la manière dont il se représente les relations de pouvoir, ces deux points étant rapportés d'une part aux finalités pédagogiques de chaque configuration (est-ce que les objectifs poursuivis ont les effets escomptés sur les enfants?) et d'autre part aux performances scolaires, aux caractéristiques sociales des élèves (sexe, origines sociale et ethnique)⁷⁵¹ ainsi qu'à leurs comportements observés en classe. La durée de chaque entretien n'a jamais excédé trois quarts d'heure, au-delà desquels il était difficile de mobiliser l'attention des enfants.

La méthode des questionnaires ne nous est pas parue pertinente pour notre objet de recherche: plus que de recueillir des réponses "justes" ou "fausses", notre objectif était davantage de comprendre comment un enfant se réapproprie une configuration et la signification qu'il y trouve, en fonction de ce qu'on exige de lui, ce qui nous paraissait plus réalisable sur le mode de la discussion par entretien. Par ailleurs, le questionnaire présente l'inconvénient d'avoir une forme trop proche des exercices scolaires, ce que nous voulions éviter le plus possible.

Nous avons mené les entretiens sous la forme d'une conversation avec des thèmes dirigés sur des pratiques et des expériences concrètes de classe, plutôt que d'interroger directement les enfants sur leurs représentations⁷⁵². Le discours recueilli sur la scolarité

⁷⁵¹ Ces renseignements n'ont été consultés qu'au moment d'analyser les entretiens, afin de ne pas nous influencer lors de la passation. Les prénoms attribués aux élèves dans la présentation des extraits (afin de respecter leur anonymat) ont essayé de s'approcher le plus possible des prénoms d'origine, respectant l'identité sexuelle et l'origine ethnique.

⁷⁵² Par exemple, sur les règlements, l'élève devait nous dire la loi qui lui semblait la plus difficile ou la plus facile à respecter, ce qui permettait d'une part d'évaluer leur degré de connaissance des lois et d'autre part d'avoir une indication sur leur rapport à la loi et à son imposition.

antérieure des élèves pour percevoir quels changements pédagogiques ils ont connu, nous a confirmé dans ce principe de questionnement: les enfants s'attachent plus aux détails matériels et relationnels qu'à l'organisation pédagogique d'ensemble dont ils ne perçoivent pas forcément les "principes éducatifs". Les problèmes entre enfants reviennent souvent ("y'a des enfants qui étaient pas gentils avec moi", "l'année dernière j'avais beaucoup plus de copines que cette année"...), suivis par les questions d'espace (surtout concernant la cour de récréation et la salle de classe), d'organisation quotidienne et de matériel ("on mangeait dans une classe et on n'apportait pas le goûter"; "les toilettes, ils étaient dehors, fallait aller dans la cour", "c'était différent parce ce que ici, on a des bureaux et des chaises, que là-bas, y'avait des bancs et plusieurs jeux", "y'avait un ballon rose et là y'en n'a pas"...).

Les thèmes abordés en entretien sont identiques pour les trois configurations, avec des adaptations pour certaines pratiques spécifiques (par exemple des questions ont été ajoutées sur la clochette et la ligne à Tom Pouce et sur les conseils et les réunions à C.Freinet et la Maison des Trois Espaces).

GRILLE D'ENTRETIEN ENFANTS

· Éléments de biographie personnelle :

- âge, niveau de classe ou appartenance à un groupe
- est-ce que la fratrie est scolarisée dans le même établissement?
- scolarité antérieure (école actuelle et autres écoles pour voir si l'enfant perçoit des différences entre les types de pédagogie et les enseignants)

· Responsabilités, tâches :

- quelles responsabilités (tâches) à faire dans la classe? (décrire)
- à quel moment sont-elles faites?
- dernière effectuée (décrire)
- qui décide de faire cette responsabilité?
- combien de fois as-tu été responsable et pour quoi faire? (décrire)

· Organisation du travail scolaire :

- est-ce qu'il t'arrive de travailler seul? pour quoi faire? comment ça se passe? (voir plan et guide de travail) qui décide que tu vas travailler seul? (décrire) -même chose pour le travail de groupe-
- est-ce qu'il t'arrive d'aider un enfant de ta classe? par exemple, la dernière fois, tu as aidé qui et c'était pour quoi faire? qui est-ce qui décide que tu dois aider un enfant?

· Rangement du matériel :

- comment ça se passe quand tu prends du matériel? est-ce que tu peux le prendre quand tu veux? (donner des exemples) quel est le matériel que tu dois prendre uniquement quand l'institutrice te demande de le prendre?
- qu'est-ce qui se passe quand un enfant range mal le matériel? quand un enfant casse le matériel ou l'abîme? (donner des exemples)

· **Système d'évaluation :**

- est-ce que tu connais ton niveau en mathématiques? en français? est-ce que tu as progressé depuis le début de l'année? et par rapport à l'année dernière?
- quels sont tes progrès et tes difficultés depuis le début de l'année? comment tu expliques ça? (voir quelle auto-évaluation fait l'enfant de ses performances scolaires et s'il mobilise des moyens pour s'améliorer)

· **Règles de la classe :**

- est-ce que tu peux me dire la règle la plus difficile à respecter pour toi dans la classe? la plus facile?
- pourquoi?
- comment sont décidées les règles en début d'année? comment ça se passe?
- qu'est-ce qui arrive quand un enfant ne respecte pas ces règles? est-ce qu'il y a des punitions et qui les donne? (donner des exemples)

· **Déplacements dans la classe et dans l'école :**

- est-ce que tu peux te déplacer comme tu veux dans la classe? dans l'école? comment ça se passe? (donner des exemples: pendant les cours, pendant la récréation...)

Pour la passation, nous nous sommes inspirée du mode d'investigation utilisé par J.Piaget dans ses entretiens auprès des enfants pour décrire la pensée enfantine. Le psychologue appliquait la méthode clinique pratiquée par les psychiatres: en conversant avec le malade, on le suit dans ses réponses tout en le conduisant vers des zones critiques pour éclairer sa pathologie, l'amener à comprendre en révélant des points sensibles. L'art du clinicien consiste ainsi non pas à faire répondre, mais à faire parler librement au lieu de canaliser les réponses, de trop les orienter. Les entretiens de J.Piaget avaient pour objectif de savoir comment se pose une question dans l'esprit de l'enfant et si elle se pose, en évitant de suggérer des réponses à l'enfant⁷⁵³, en faisant varier les questions et

⁷⁵³ Le psychologue prend l'exemple suivant: si on pose la question: "Qu'est-ce qui fait avancer le soleil?" à l'enfant, on suggère l'idée d'une oeuvre extérieure; si on demande "comment avance le soleil?", on suggère un souci du comment qui n'existait pas non plus.

en l'opposant à des contre-suggestions. Dans les entretiens, nous avons essayé le plus possible de respecter la logique de l'enfant, en l'incitant à développer ses réponses, en lui demandant de justifier, de donner des exemples concrets⁷⁵⁴ et en le confrontant à des contre-suggestions⁷⁵⁵ ou en lui relatant des séquences observées qui venaient contredire ses propos. Cette attitude, difficile à tenir, implique de concilier deux principes contradictoires: d'un côté avoir des hypothèses précises et de l'autre, mettre en confiance l'enfant, le laisser parler sans trop le contredire pour respecter sa logique de pensée, d'exposition.

La tâche était d'autant plus complexe que les entretiens se situaient dans un contexte scolaire, d'où une inquiétude de la part de certains élèves qui avaient peur de "ne pas savoir répondre". C'est pourquoi, nous nous sommes présentée auprès des enfants comme une personne qui cherche à "comprendre comment fonctionne la classe", cette démarche apparaissant légitime aux yeux de beaucoup d'enfants puisque leurs écoles sont souvent visitées pour leurs fonctionnements pédagogiques particuliers. Nous avons insisté lors des entretiens sur la confidentialité de la conversation (rien ne serait raconté à l'enseignante), sur le fait que nous n'étions ni psychologue, ni assistante sociale, ni éducatrice (certains enfants étant suivis par ces professionnels) et nous avons cherché à rassurer les enfants qui se trompaient ou qui ne savaient pas répondre à la question. Par ailleurs, les entretiens n'ont eu lieu qu'à la fin des périodes d'observation (durant lesquelles nous avons multiplié les échanges informels avec les élèves), afin que les enfants s'accoutument le plus possible à notre présence et qu'ils comprennent que nous n'étions pas garante d'une forme d'autorité (nous avons veillé à ne jamais intervenir même en l'absence de l'institutrice pour les rappeler à l'ordre⁷⁵⁶). Nous avons pris soin également de ne pas faire passer les entretiens dans la salle de classe (les autres lieux étant cependant eux aussi connotés: infirmerie, salle de réunion des maîtres, cantine...⁷⁵⁷). Enfin, nous avons adapté notre vocabulaire, notre expression langagière à celui des enfants auxquels nous n'avons jamais fait de remarque (en entretien comme hors entretien) pour un usage inapproprié des mots ou des expressions langagières mal

⁷⁵⁴ Par exemple, si un enfant nous répondait par l'affirmative lorsque nous demandions si l'institutrice donnait des punitions aux élèves, nous l'interrogions alors pour avoir un exemple, ce qui conduisait certains élèves à reconnaître que cela ne s'était jamais produit.

⁷⁵⁵ Par exemple, à un élève de la Maison des Trois Espaces qui nous affirmait que la responsabilité de "laitier" consiste à "baisser les stores", nous avons demandé si ce n'était pas plutôt à distribuer le lait.

⁷⁵⁶ Cette attitude est d'ailleurs parfois très difficile à tenir, comme par exemple le jour où l'intervenante en danse de la Maison des Trois Espaces a été confrontée au chahut des élèves (voir supra la partie III-5 de cette configuration: "L'engagement contractuel dans la relation maître-élève")

⁷⁵⁷ Blanchet G. et Blanchet A. ont mis en valeur les effets de l'environnement sur le style et le contenu du discours des élèves interrogés en milieu scolaire: dans la cour, les enfants étaient plus bavards et leurs propos relataient davantage les activités ludiques, dans le cabinet médical l'expression des sentiments intimes était favorisée et enfin dans la classe, les interviewers recueillaient un discours lié aux activités scolaires et se heurtaient souvent à des refus de répondre ("L'influence de l'environnement dans l'entretien", *European journal of Psychology of Education*, 1991)

formulées.

Malgré toutes ces précautions, il est indéniable que des entretiens ont eu à souffrir des effets de la situation scolaire et de la confrontation inégale adulte/enfant. C'est pourquoi certains passages n'ont pas pu être exploités (ou alors avec des réserves) et nous avons tenu compte le plus possible de la forme de l'entretien ainsi que de l'état d'esprit dans lequel semblaient être les élèves: ceux qui paraissaient se forcer pour nous "faire plaisir" (ou à l'enseignante), ceux qui étaient sur la défensive du fait d'une trop mauvaise posture scolaire, ceux qui étaient intimidés ou au contraire ceux qui étaient très à l'aise et parlaient abondamment.

Comme dans les entretiens avec les adultes, nous avons été confrontée à des attitudes de méfiance, de dérobade, de détournement, de refus de répondre, de déformation des pratiques que nous avons tenté de considérer de la même manière qu'on l'aurait fait pour un adulte, c'est à dire non pas en faisant une lecture constamment méfiante et soupçonneuse du discours, mais en cherchant à comprendre la signification de ces phénomènes de "fuite" ou de "vision transformée" des pratiques, où l'affabulation tient une place importante dans les entretiens avec les enfants. Les observations et les discussions avec les enseignants ont permis de relativiser certains propos, par exemple sur les punitions (il était intéressant de voir quels enfants déformaient ou inventaient, et dans quel sens) ou sur l'aide apportée aux autres élèves (souvent surestimée dans le discours des enfants).

II- Le raisonnement sociologique comparatif

1- La démarche comparative

Au principe de notre travail, il s'agit de comparer des fonctionnements pédagogiques différents afin de comprendre les dimensions constituantes de la discipline scolaire et les modalités différentes d'imposition de l'ordre scolaire. L'une de nos inspirations méthodologiques a été le travail de D.Paty qui adopte une démarche comparative pour saisir le "facteur organisationnel" au sein de douze collèges publics français⁷⁵⁸, en partant de l'hypothèse selon laquelle "le système des relations nouées au sein d'un établissement a sa cohérence propre, et pèse d'un poids spécifique sur les phénomènes de socialisation observés"⁷⁵⁹. L'auteur dégage dans une première partie les "constantes organisationnelles" des collèges qu'elle a choisi suffisamment différenciés selon des critères qui lui paraissaient pertinents, puis dans une autre partie, elle considère les spécificités des établissements pris un par un, les deux démarches étant liées mais présentées distinctement pour une meilleure clarté d'exposition. Notre travail se divise également en deux parties construites en interdépendance, avec une définition préalable de la discipline scolaire puis l'analyse des modalités de l'ordre scolaire dans cinq

⁷⁵⁸ Douze collèges en France. Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui, La Documentation française-CNRS, Paris, 1981

⁷⁵⁹ idem, p.16

configurations qui ne prétendent pas décrire l'intégralité des différentes formes de discipline, mais qui permettent de comprendre des variations d'imposition de l'ordre scolaire.

Pour analyser le matériau recueilli par observation sur le terrain, notre démarche a été de mettre en tableau les séquences significatives relativement à notre problématique et en fonction des thèmes dégagés, de manière à pouvoir comparer systématiquement les différentes configurations observées. Cette manière de procéder par tableau synoptique, nous a permis de voir si on avait oublié un élément, un trait dans une configuration⁷⁶⁰ et de repérer les "équivalents fonctionnels"⁷⁶¹ : elle permet de formaliser un instrument intermédiaire facilitant l'analyse comparée des cinq classes observées, mais l'intelligibilité n'apparaît que dans un deuxième temps, à la fois au sein de chaque configuration où les pratiques sont liées entre elles et où par conséquent on n'a de chance de comprendre un élément qu'en le reliant aux autres de la même configuration, mais aussi entre les configurations, puisque chacune a été écrite dans une construction comparative aidée par la mise en tableau préalable. Autrement dit, le premier traitement du matériau permet de formaliser par des tableaux⁷⁶² (et leur analyse) des comparaisons entre des modalités de l'ordre scolaire dont on peut saisir l'ensemble à travers des configurations qui restituent la complexité des situations observées mais qui en même temps schématisent, "typifient", donc rendent intelligible sociologiquement⁷⁶³.

La construction de notre objet de recherche par l'analyse socio-historique et la définition sociologique de la "discipline scolaire", nous ont permis, en confrontation avec les faits observés et analysés, de construire les catégories conceptuelles utilisées dans les tableaux comparatifs. B.G Glaser et A.L Strauss soulignent combien aux principes de l'analyse comparative, "la production de théorie ne s'appuie pas sur le fait, mais sur la catégorie conceptuelle (ou une propriété conceptuelle de la catégorie) qui en a été extraite. Un concept peut être produit à partir d'un fait qui devient alors simplement un élément dans un univers de nombreux indicateurs possibles pour le concept et de données pouvant lui être associées. On doit rechercher ces indicateurs pour l'analyse comparative"⁷⁶⁴. Dégager une catégorie conceptuelle permet de comprendre comment, à

⁷⁶⁰ Par exemple, avant de travailler sur l'école montessorienne Tom Pouce, nous n'avions pas perçu combien la dimension du rangement et du rapport au matériel peut être décisive dans la compréhension des modalités de l'ordre scolaire et donc nous avons pu intégrer cette modalité dans les autres configurations, pour se rendre compte notamment qu'elle avait moins d'importance qu'à l'école Montessori.

⁷⁶¹ Par exemple, l'évaluation sera une "note-sanction" dans une classe et de "l'auto-correction" dans une autre.

⁷⁶² Nous n'avons pas reproduit dans notre travail ces tableaux comparatifs qui prennent beaucoup de place et qui n'ont qu'un intérêt limité à leur statut de "première organisation" du matériau brut

⁷⁶³ J.C Passeron souligne combien la catégorisation effectuée par la mise en tableaux permet de rendre possible un premier "effet de connaissance" qui rend possible l'"effet d'intelligibilité" (*Le raisonnement sociologique*, Ed. Nathan, Paris, 1991, chapitre X. L'énonciation historique, pp.229 à 245)

⁷⁶⁴ "La production de la théorie à partir des données", *Enquête*, n°1, Ed. Parenthèses, Marseille, 1995, pp.183 à 195, p.187

partir de dimensions identiques, les configurations se combinent pour former des modes de régulation de l'ordre scolaire différents. Par exemple, la catégorie "mode de gestion de la vie collective" recouvre des sens différents en fonction des configurations, avec un ordre scolaire axé sur l'imposition d'un ordre extérieur dans la configuration J.Giono, mais reposant sur la maîtrise de soi-même dans la configuration Tom Pouce alors que les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces privilégient la concertation collective et la négociation. Cette catégorie "mode de gestion de la vie collective" ne change pas quelles que soient les configurations observées, elle est une dimension constitutive du mode scolaire de socialisation que nous étudions pour comprendre les modalités d'imposition de l'ordre scolaire. Ce qui change par contre, ce sont les faits observés, dont la variabilité comprise dans la catégorie et relativement aux autres catégories de la même configuration, éclaire les différences entre modes scolaires de socialisation. La comparaison entre chaque catégorie conceptuelle fait ainsi apparaître des éléments distinctifs. Nous sommes proche ici de la démarche comparative utilisée par M.Weber dans son projet pour caractériser l'environnement social et culturel qui a favorisé la naissance du capitalisme moderne où il a cherché à trouver des "configurations historiques" dans lesquelles "seraient présents le plus d'éléments favorables à la naissance d'un capitalisme tel que l'a vu naître l'Occident et où pourtant, le modelage de l'«esprit du capitalisme» par un antécédent ou un concomitant historique, analogue à ce qu'a été une rationalisation religieuse de la vie professionnelle du type de la Réforme protestante, serait absent <...> La comparaison permet donc à Weber de conclure, par différence, qu'il se trouve conforté dans son diagnostic de départ qui attribuait à l'éthique protestante un rôle causal, au moins partiel, dans le modelage de certains traits d'un état d'esprit favorable à la naissance de la forme occidentale et moderne de l'économie capitaliste"⁷⁶⁵.

2- La question de la représentativité

Dans sa recherche sur l'école primaire en vue d'identifier les "inégalités d'éducation dans leur quotidienneté", R.Sirota⁷⁶⁶ a utilisé le comptage systématique des interactions de sept classes de CM1, interactions qui ont été retraduites en signes à partir d'indicateurs préalablement retenus⁷⁶⁷. Cette manière de procéder nous semble comporter plusieurs inconvénients pour notre objet d'étude. Tout d'abord, elle extrait à chaque fois un comportement de la situation dans laquelle il a été observé, si bien qu'on perd ainsi une part très importante de l'information: par exemple, il ne suffit pas de savoir s'il y a eu "agitation" et combien de fois, il est aussi significatif de comprendre pourquoi cette agitation a eu lieu, dans quelles circonstances. Par ailleurs, il nous paraît inexact de mettre sur le même plan (considérer comme identique dans un comptage) certains

⁷⁶⁵ J.C Passeron, "Introduction", *Sociologie des religions*, Paris, Gallimard, 1996, p.25

⁷⁶⁶ *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988

⁷⁶⁷ Ces indicateurs sont les suivants: demande d'intervention simple; intervention spontanée; intervention hors du contexte; intervention insistante; intervention reprise; intervention provoquée; lecture; tableau; ardoise; déplacement; déplacement vers la maîtresse; décrochage; bavardage; bavardage scolaire; agitation

comportements des élèves, comme les déplacements: R.Sirota souligne qu'elle a conscience de la variabilité des sens qu'on peut conférer aux déplacements⁷⁶⁸, ce qui ne l'empêche pas d'utiliser le même signe dans le recensement des mouvements "pour aller voir un camarade, chercher quelque chose situé à l'autre bout de la classe, ou simplement bouger"⁷⁶⁹.

Enfin, la méthode du comptage conduit R.Sirota à occulter la spécificité des classes observées, ce qu'elle justifie par une faible variation entre les classes et par sa réticence à faire une analyse monographique qu'elle juge relevant d'une analyse plus "clinique" que "sociologique": "La marge d'autonomie des enseignants apparaît donc ici bien faible, la variation constatée d'une classe à l'autre ou d'un maître à l'autre peu importante. Ni la composition sociologique des classes, ni les différences pédagogiques marquées ne semblent pouvoir expliquer ces différences, aussi arrêtons-nous ici la comparaison inter-classe, car l'aspect monographique de l'étude nous amènerait à passer de l'analyse sociologique au discours clinique, en glissant dans le registre de l'individualité et de la personnalité tant du côté des enseignants que des élèves"⁷⁷⁰. Or il nous semble possible de s'attacher à des cas tout en restant dans le domaine de l'analyse sociologique: N.Elias en donne un exemple dans son étude sur Mozart⁷⁷¹ qui resitue le "génie" de l'artiste par rapport à sa vie familiale et à l'organisation sociale de son époque, rompant ainsi avec l'idée selon laquelle la création des chefs d'oeuvre serait indépendante de l'existence sociale de leurs auteurs. L'analyse des relations entre l'oeuvre de Mozart et sa vie d'artiste (relativement aux conditions d'existence des artistes de son époque) est susceptible de nous éclairer de manière plus générale sur la compréhension sociologique des conditions d'expression d'un "génie musical". Autrement dit, la restitution des caractéristiques du contexte dans lequel N.Elias inscrit son analyse lui permet de dépasser le cas particulier de Mozart pour transposer à d'autres cas les acquis d'intelligibilité découverts, éclairer par comparaison un autre contexte et ainsi conférer une portée générale à l'interprétation d'un cas particulier.

Plutôt que de privilégier une évaluation "quantitative" où nous aurions procédé par comptage des comportements et des pratiques, il nous est apparu indispensable, compte tenu de notre objet de recherche, d'opter pour une approche plus "qualitative", permettant de tenir compte de la variation des contextes observés et des distinctions fines dans l'analyse des situations. Cette démarche appelle plusieurs commentaires: tout d'abord sur

⁷⁶⁸ Elle explique ainsi que "*Cet indicateur peut être considéré soit comme un indice de l'appropriation de l'espace scolaire, ou bien, à l'inverse, comme un indice du caractère insupportable du cadre scolaire compris dans les deux sens: physique (cadre géographique, architectural de la classe) et disciplinaire (cadre, carcan de la discipline scolaire où il faut être assis sagement derrière sa table, la seule forme d'expression autorisée étant la parole après avoir demandé l'autorisation, ou l'écriture, forme très policée de dialogue et d'expression passant par un code très précis, qu'il s'agit bien d'apprendre)*", *L'école primaire au quotidien*, PUF, Paris, 1988, p.51

⁷⁶⁹ *L'école primaire au quotidien*, p.51

⁷⁷⁰ idem, p.80

⁷⁷¹ *Mozart: sociologie d'un génie*, Ed. Seuil, Paris, 1991

la dichotomie "quantitatif"/"qualitatif" qui, très prisée par les manuels, n'est pas aussi tranchée dans la mobilisation pratique du travail sociologique⁷⁷². Dans l'analyse dite "qualitative", il n'est pas rare d'user implicitement de raisonnements d'ordre quantitatif, avec des quantificateurs tels que "le plus souvent", "presque toujours", "presque jamais". Les interprétations de nos entretiens et de nos observations n'échappent pas à cette quantification: par exemple, pour comparer les réponses données en fonction des catégories d'élèves (fille/garçon, "en échec" ou "en réussite"...) ou bien pour relever la fréquence de certaines pratiques, comme la tenue hebdomadaire des conseils/réunions dont la régularité renforce le caractère institutionnel, contrairement aux regroupements enseignant-élèves plus irréguliers. Par ailleurs, le repérage de "régularités tendancielle" apparaît selon J.C Passeron comme le "garde-fou" contre les "dérives subjectives, les emballements intuitifs de l'interprétation"⁷⁷³ et comme une notion incontournable, "sans laquelle une science historique s'interdirait toute conceptualisation du divers; une science sociale sans généralités se réduirait à l'historiographie ou à la monographie"⁷⁷⁴: "Autrement dit, si le rappel à la singularité historique constitue pour le sociologue un principe de réalité qui, en le rappelant au sens localisé et daté des actions sociales, le prémunit contre l'illusion nomologique, l'impératif de la multiplication des constats de fréquence constitue pour l'historien un principe de généralité qui lui évite de diluer le sens de ses interprétations dans le non-sens monographique des particularités dispersées"⁷⁷⁵.

Cependant, et c'est le sens de notre deuxième remarque, certains traits ne sont observés que sporadiquement dans les configurations, et pourtant ils apparaissent plus intéressants que d'autres traits relevés beaucoup plus fréquemment. Dans chaque configuration se trouvent des faits uniques (dans le sens où ils ne se sont pas reproduits plusieurs fois au cours de nos observations ou de nos entretiens), mais qui prennent un sens plus général, par rapport aux catégories dégageées pour l'analyse, et qui éclairent l'intelligibilité de la configuration d'ensemble⁷⁷⁶. Pour donner un exemple, nous avons observé à la Maison des Trois Espaces une séance très perturbée avec une intervenante extérieure en danse, séance qui est loin d'être "représentative" de cette configuration où d'ordinaire les enfants sont plus calmes. Et pourtant, cette scène atypique s'est avérée très précieuse pour comprendre "par contraste" les modalités et les conditions d'imposition de l'ordre scolaire ainsi que les procédés mobilisés par l'enseignante pour

⁷⁷² J.C Passeron souligne combien "les analyses sociologiques qui croient pouvoir installer en toute sécurité leur raisonnement dans un seul de ces deux camps retranchés, ignorent tout simplement le rôle qu'ils font jouer subrepticement aux opérateurs venus de l'autre camp", "L'espace mental de l'enquête (I) La transformation de l'information sur le monde dans les sciences sociales", *Enquête*, n°1, Ed. Parenthèses, Marseille, 1995, p.30

⁷⁷³ *Sociologie des religions*, "Introduction", Paris, Gallimard, 1996, p.44

⁷⁷⁴ idem, p.43

⁷⁷⁵ *Sociologie des religions*, "Introduction", Paris, Gallimard, 1996, p.45

⁷⁷⁶ B.G Glaser et A.L Strauss soulignent qu'"Un cas singulier peut être l'indicateur d'une catégorie ou d'une propriété conceptuelle générale", "La production de la théorie à partir des données", *Enquête* n°1, Ed. Parenthèses, Marseille, 1995, p.194

ramener cet ordre.

Concernant le choix des écoles, nous n'avons pas cherché à construire un échantillon "représentatif" de toutes les variations pédagogiques dans les écoles "modernes" ou "nouvelles" et dans les écoles "traditionnelles". Notre objectif était plutôt de repérer les spécificités inhérentes à quelques configurations afin de produire par l'analyse comparative des effets d'intelligibilités plus générales des modalités d'imposition de la discipline scolaire, ce que nous n'aurions jamais pu faire en cherchant à tout prix la représentativité des pratiques pédagogiques sur plusieurs écoles. L'orientation problématique de notre travail imposait l'analyse approfondie de quelques configurations et a guidé les principes de sélection des écoles: comparer des modes de fonctionnement différents par rapport à un même cycle (nous avons choisi le 3ème cycle pour avoir les élèves les plus âgés du primaire, ce qui facilitait les entretiens) et relativement à une classe de CP au fonctionnement "non novateur" pour observer les modalités d'imposition de l'ordre scolaire à l'entrée en primaire; faire varier les origines sociales des publics scolarisés (en s'attachant à une pédagogie orientée explicitement vers les élèves de milieux populaires, à une école qui regroupe des enfants de familles aisées et une autre implantée dans un quartier plus populaire).

III- L'utilisation du concept de « configuration »

Pour l'analyse et la mise en forme de nos observations, il nous paraissait inapproprié d'utiliser le terme de "situations" qui se rapporte davantage à l'idée d'une évolution dramatique, dans les moments de crise qui sont présents ponctuellement dans nos observations mais qui ne rendent pas compte du contexte très codifié, très structuré à l'avance d'une classe. Pour autant le concept de "structure" nous paraissait inadéquat pour analyser les formes de relations sociales observées dans leur dynamique présente et relativement à la continuité historique de leur constitution. Nous empruntons à N.Elias le concept de "configuration" qui nous semble répondre à plusieurs exigences liées à notre orientation problématique:

Analyser des formes spécifiques d'interdépendances "en situation", qui ne peuvent être restituées qu'à travers la prise en compte de l'agencement des faits dans l'expression de leur réalité présente

D'autres chercheurs en sciences sociales ont adopté cette démarche d'analyse et d'exposition, par exemple R.Hoggart comme le souligne J.C Passeron dans sa présentation à La culture du pauvre (Ed. de Minuit, Paris, 1970): "Lorsque Richard Hoggart entreprend de remembrer certaines totalités sociales que l'inventaire de traits ne nous livre jamais qu'en ordre dispersé et de restituer ainsi, dans leur intégralité signifiante, des vies <...>, des histoires de lignées <...>, des moments <...> ou encore des systèmes de relations sociales <...>, il faut voir dans ces reconstitutions minutieusement construites, moins un souci littéraire de la saynète ou du décor réalistes que l'effort proprement sociologique de l'auteur pour tenir systématiquement ensemble tout un jeu de déterminismes et toute une constellation d'attitudes qui ne laissent apercevoir complètement toutes leurs relations -qu'il s'agisse d'interdépendances ou de contradictions- que dans des configurations

suffisamment complexes d'actions et de réactions, observées dans des situations vraiment significatives pour la vie sociale du groupe", pp.13 et 14. Prenant l'exemple d'une partie de cartes, N.Elias explique que "ni le <<jeu>> ni les <<joueurs>> ne sont des abstractions. Il en va de même de la configuration que forment les quatre joueurs autour de la table. Si le terme de <<concret>> a un sens, on peut dire que la configuration que forment ces joueurs, et les joueurs eux-mêmes, sont également concrets. Ce qu'il faut entendre par configuration, c'est la figure globale toujours changeante que forment les joueurs; elle inclut non seulement leur intellect, mais toute leur personne, les actions et les relations réciproques" Qu'est-ce que la sociologie, Ed. Pandora/Des sociétés, Paris, 1981, p.157. Nos configurations restituent les relations entre personnes, rapportées aux dimensions de chaque situation (architecture, positionnement des élèves, fondements pédagogiques, matière enseignée et manière de l'enseigner...) qui viennent éclairer des formes d'exercice de l'autorité.

Interpréter les faits sociaux en tant qu'ils sont conjointement historiquement constitués (en utilisant notamment le concept de forme scolaire, qui n'est pas transhistorique mais permet de rendre compte des transformations de la discipline scolaire relativement à des "dimensions invariantes" de la forme scolaire) et situés dans des contextes plus larges que la salle de classe (l'établissement, les origines des élèves, des réflexions pédagogiques...). En procédant par configurations, on est dans la comparaison historique qui ne peut fonctionner "toutes choses étant égales par ailleurs" J.C Passeron souligne l'aspect indiscutablement non expérimental des conclusions tirées de la comparaison historique: "Un tel raisonnement, en effet, est par principe toujours améliorable, ou transformable, donc interminable: la découverte de nouvelles différences ou ressemblances entre les <<cas>> comparés change l'interprétation des contextes explicatifs. Pour qui veut décrire sans parti pris l'argumentation sociologique, celle-ci ne peut se définir en effet que comme un va-et-vient argumentatif entre description historique et raisonnement comparatif, puisqu'une telle argumentation doit, pour faire preuve, <<apparenter>> typologiquement des <<contextes>> singuliers, qui ne s'équivalent jamais formellement sous tous les rapports" (Sociologie des religions, "Introduction", p.28). L'observation sur le terrain des classes primaires conduit rapidement à la conviction selon laquelle les mêmes principes pédagogiques aboutissent à des pratiques différentes, qui ne peuvent pas être considérées comme des applications mécaniques de réflexions pédagogiques et qui doivent être traitées au contraire comme des pratiques contextualisées, informées par différents paramètres dont l'instituteur doit tenir compte dans son expérience concrète de la classe:

· Les différences dans les publics d'élèves dont le mode de socialisation familial peut engendrer une proximité plus ou moins grande avec le mode d'imposition de l'ordre scolaire dans une configuration donnée. Par exemple, à partir de la même pédagogie Freinet, les institutrices de l'école Anatole France⁷⁷⁷ de Vaulx-en-Velin sont obligées d'adapter leurs pratiques au public d'enfants de milieux populaires d'une manière telle qui ne se retrouve pas à l'école C.Freinet⁷⁷⁸ de Valence où les enfants proviennent

en majorité des "classes moyennes". Par ailleurs, certains élèves doivent leur scolarisation dans des écoles aux pédagogies "différentes" du fait de leur inadaptation au fonctionnement "traditionnel" de l'école, parce qu'ils ont des difficultés scolaires et/ou psychologiques. C'est pourquoi il nous faut tenir compte (notamment dans l'analyse de la configuration Tom Pouce) non seulement de la position sociale des parents, mais aussi du passé scolaire de certains élèves qui connaissent de graves échecs ou qui ont souffert dans les établissements scolaires antérieurement fréquentés.

- Certaines caractéristiques inhérentes à l'établissement dans lequel se trouve la classe: si c'est une école privée (Tom Pouce) ou publique, si elle s'inscrit dans un projet municipal plus vaste (Maison des Trois Espaces à St Fons), si elle possède une architecture spécifique (Maison des Trois Espaces, C.Freinet), si les pratiques de l'instituteur font partie de la réflexion pédagogique de l'ensemble d'une équipe (Tom pouce, Maison des Trois Espaces, C.Freinet).
- Les instituteurs n'ont jamais d'accord total concernant les modalités d'application d'une même pédagogie: non seulement il existe différents courants à l'intérieur d'une même pédagogie (par exemple dans la pédagogie Freinet, on distingue les adhérents de l'ICEM et ceux de l'OCCE), mais on relève encore des divergences à l'intérieur d'un même courant. Ainsi nous avons relevé dans les trois configurations Tom Pouce, C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces, des divergences entre des enseignants qui pourtant partagent au départ les mêmes convictions pédagogiques.

A **C.Freinet**, l'institutrice trouve contradictoire avec l'esprit de la pédagogie Freinet l'attitude de deux de ses collègues: le premier punit les enfants lorsqu'ils "parlent trop"; le deuxième classe les enfants dans les "bons lecteurs", les "bons moyens lecteurs"

A la **Maison des Trois Espaces**, l'enseignante s'est trouvée en désaccord une année avec une collègue dont elle ne partageait pas "l'éthique": *"Par exemple faire confiance aux gamins, ne pas tout fermer à clef, des choses aussi bêtes que ça"*

A **Tom Pouce**, l'institutrice trouve qu'il n'y a pas assez de cohérence entre collègues sur certaines attitudes pédagogiques: par exemple, lorsqu'elle est insultée par un élève, l'une des enseignantes le fait simplement sortir de la classe, sans autre remarque ni punition.

Le concept de configuration permet de prendre en compte des relations singulières entre des êtres sociaux, mais sans pour autant s'enfermer dans des particularismes monographiques, ni penser que "tout est relatif": l'analyse configurationnelle de N.Elias⁷⁷⁹ dont nous nous sommes inspirée rend possible la compréhension d'autres lieux et d'autres temps, par le travail de production de connaissances et de généralisation et partant, elle permet la production de principes d'intelligibilité sociologique. La

⁷⁷⁷ Nous avons analysé les pratiques pédagogiques de cette école dans le cadre de notre mémoire de maîtrise: *La pédagogie Freinet, une "école pour le peuple?"*, Université Lyon II, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin, 1990/91

⁷⁷⁸ Nous analysons les différences entre ces deux écoles dans la présentation de la configuration C.Freinet au chapitre 6 de la 2ème partie.

reconstitution de la pluralité des contextes nécessaires à la compréhension des comportements observés permet de considérer plusieurs niveaux d'analyse du social, combinant autour d'un même objet des contextes d'ordre macro-sociologique et des contextes d'ordre plus micro-sociologique. Les formes de relation sociales entre l'enseignant et ses élèves sont ainsi analysées en liaison avec des déterminismes plus larges que ceux engagés apparemment et visiblement dans les observations en classe.

C'est en ce sens que notre démarche se distingue de l'approche d'A.Coulon qui dissocie selon nous artificiellement les données relatives aux analyses "micro-sociologie" et "macro-sociologique": "Le secret de l'assemblage social ne réside pas dans les statistiques produites par des <<experts>> et utilisées par d'autres <<experts sociaux>> qui en ont oublié le caractère réifié. Le secret du monde social se dévoile au contraire par l'analyse des ethnométhodes, c'est-à-dire des procédures que les membres d'une forme sociale utilisent pour produire et reconnaître leur monde, pour le rendre familier en l'assemblant"⁷⁸⁰. Si nous partageons l'idée que le procès éducatif gagne à être analysé dans les modalités concrètes de sa construction, il nous semble par contre abusif de traiter les variables d'âge, de sexe, de milieu social comme si elles étaient des attributs relevant spécifiquement de l'analyse macro-sociologique et de l'approche statistique. Le concept de configuration nous permet de dépasser cette fausse opposition, en considérant que l'individu réagit en fonction des données relatives à une situation, mais aussi sans oublier le contexte social dans lequel se produisent ces interactions⁷⁸¹. Ainsi le concept de configuration permet d'analyser les relations d'interdépendance entre les enfants et leur maître, mais sans pour autant cloisonner l'interprétation uniquement aux éléments visiblement en présence dans une situation: "...les dépendances qui lient les individus entre eux ne se limitent pas à celles dont ils peuvent avoir expérience et conscience. Les situations d'interaction et les réseaux de relations sont toujours articulés à des déterminations lointaines et invisibles qui, à la fois, les rendent possibles et les structurent"⁷⁸².

3- Considérer que les individus sont structurés par la configuration en même temps qu'ils contribuent à la faire évoluer.

Le pouvoir, qui est une caractéristique associée aux relations d'interdépendances à l'intérieur d'une configuration⁷⁸³, ne fonctionne jamais à sens unique, même si les

⁷⁷⁹ Pour prendre un exemple parmi d'autres dans les travaux de N.Elias, son étude du sport le conduit à "dégager des caractéristiques (parfois similaires), de conceptualiser leurs propriétés distinctives avec une plus grande précision" et de "les situer dans une perspective meilleure", *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, N.Elias et E.Dunning, Ed. Fayard, Paris, 1995, p.217

⁷⁸⁰ *Ethnométhodologie et éducation*, PUF, collection l'éducateur, Paris, 1993, p.127

⁷⁸¹ Sur ce point, nous partageons la critique que formule R.Sirota à l'égard des analyses ethnométhodologiques qui ont trop tendance à "décontextualiser" parce qu'elles se situent dans un "vide social où les rapports de force et de pouvoir seraient oubliés" ("Approches ethnographiques en sociologie: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe", *Revue française de pédagogie*, juillet-août-sept 1987, n°80, pp.69 à 97)

⁷⁸² R.Chartier dans l'"Avant-propos" de *Engagement et distanciation*, Ed. Fayard, Paris, 1993, p.IV

relations sont inégales: N.Elias montre ainsi que Louis XIV qui a une marge d'action supérieure aux autres acteurs de la société française dépend très fortement de la société de cour et de son réseau d'interdépendances⁷⁸⁴. Plus les autres dépendent de nous et moins nous dépendons des autres, plus on peut dire qu'on a du pouvoir: "Dans la mesure où nous dépendons davantage des autres que ceux-ci ne dépendent de nous, ils ont un pouvoir sur nous"⁷⁸⁵. Pour notre travail, on s'aperçoit que les relations maître/élève se caractérisent par un rapport de domination du type légal-rationnel (au sens de M.Weber), mais que ces relations ne sont pas unilatérales: le maître comme l'élève sont contraints de se soumettre à une forme de pouvoir (historiquement construite et socialement déterminée) et l'instituteur doit tenir compte des élèves qu'il ne "domine" jamais complètement.

L'analyse de nos configurations nous amène à observer comment sont gérées les différentes manière de combiner ces relations de pouvoir entre l'enseignant et ses élèves ainsi qu'à analyser les appropriations différentielles de ces relations de pouvoir chez les enfants en fonction de certains dimensions:

- Les performances scolaires⁷⁸⁶: nous faisons l'hypothèse qu'un élève qui réussit scolairement est un enfant "à l'aise" dans une configuration, sans qu'il soit possible pour autant de dire qu'il se trouve "en phase" avec cette configuration parce qu'il réussit ou bien l'inverse. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons travaillé à l'homogénéisation des résultats scolaires, c'est à dire à la transformation de taxinomies très variées (parfois en lettres ou en feux) sur la base d'une échelle chiffrée, ce qui a permis la mise en graphique des résultats de chaque élève, à la fois pour observer sa progression propre et pour comparer cette progression avec celle des autres enfants de la classe. Nous n'avons pris en compte que les mathématiques et le français, d'une part parce que ces matières sont considérées comme les plus importantes par les enseignants et d'autre part du fait que les autres matières n'étaient pas évaluées dans les configurations observées. Pour rendre compte du niveau scolaire des enfants, nous avons utilisé les valeurs en cours dans les taxinomies scolaires, notamment la notion de "retard" ou d'"avance" scolaires. Si, comme l'a montré P.Ariès⁷⁸⁷, la pédagogie indifférenciée du Moyen-Age ignorait l'idée d'une relation entre la structuration des capacités et celle des âges, tel n'est pas le cas pour l'institution scolaire actuelle, au sein de laquelle perdure selon P.Bourdieu

⁷⁸³ "Au centre des configurations mouvantes, autrement dit, au centre du processus de configuration, s'établit un équilibre fluctuant des tensions, un mouvement pendulaire d'équilibre des forces, qui incline tantôt d'un côté, tantôt de l'autre" (*Qu'est-ce que la sociologie*, Ed. Pandora/Des sociétés, Paris, 1981, p.158)

⁷⁸⁴ *La société de cour*, Ed.Flammarion, Paris, 1985

⁷⁸⁵ N.Elias, *Qu'est-ce que la sociologie*, p.108

⁷⁸⁶ On peut consulter en annexe G les principes de répartition des enfants en fonction de leurs niveaux scolaires

⁷⁸⁷ *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Ed. du Seuil, Paris, 1975

un véritable "culte voué à la précocité, valorisée en tant qu'indice du <<don>>" ⁷⁸⁸ .

"Etre en avance" devient un véritable enjeu chez certains parents qui sont prêts à tout pour que leur enfant "saute une classe"; "être en retard" devient à l'inverse synonyme d'échec à l'école primaire. Si nous utilisons l'âge des enfants pour les situer en fonction de leurs performances scolaires, ce n'est pas pour "légitimer" une pratique inscrite au plus profond des taxinomies scolaires, mais bien pour prendre en compte d'un "principe" de classification qui intervient fortement dans l'évaluation des performances scolaires.

· L'origine sociale de l'enfant: elle a été appréhendée à partir de la profession exercée par les parents, classée en fonction des catégories socio-professionnelles de l'INSEE en sachant que ce mode de classement reste un indicateur très grossier de la position sociale: la déclaration de la profession peut être imparfaite, les catégories socio-professionnelles ne sont pas homogènes et ne correspondent pas forcément à des comportements et des attitudes tous identiques, la personne peut acquérir des compétences socialement valorisées en dehors de sa profession (militants, syndicalistes, autodidactes...). Par ailleurs, le capital supposé acquis par une profession peut ne pas être transmis à l'enfant (parents séparés, dont le métier les éloigne du domicile...) et inversement d'autres personnes que les parents peuvent transmettre du capital à l'enfant. Pour autant, nous n'avons pas trouvé mieux comme indicateur que la profession des parents pour approcher l'origine sociale de l'enfant et appréhender son mode de socialisation familiale.

· Le sexe de l'enfant: les garçons et les filles entretiennent un rapport différent à l'institution scolaire, qui tient à la définition sociale de la féminité et de la masculinité. Selon G.Felouzis, la meilleure adaptation des filles aux exigences de l'institution scolaire serait un facteur décisif pour leur réussite scolaire. A partir d'observations menées en sixième et en cinquième, l'auteur en arrive à constater une différence d'attitudes face au chahut qui est "d'abord un comportement de garçons": "Qu'ils soient bons ou mauvais élèves, d'origine ouvrière ou cadre, les garçons pratiquent un chahut généralisé qui ne trouve ses limites que dans la confrontation avec un professeur de sexe masculin, et dans des matières scientifiques" ⁷⁸⁹ . G.Felouzis interprète ce phénomène comme caractéristique de la "tendance générale des garçons à adopter des comportements de défi envers l'autorité professorale, et de refus des contraintes scolaires". Les filles quant à elles "se maintiennent dans un chahut faible qui revêt le plus souvent les formes les plus acceptées, comme le bavardage". C.Baudelot et R.Establet ont mis en valeur combien "les stéréotypes sociaux préparent mieux les filles -statistiquement s'entend- à s'intégrer au monde social de l'école <...> Cette socialisation scolaire plus heureuse se résume dans l'avance prise par les filles à la fin de l'école élémentaire et qui ne cesse de s'amplifier depuis trente ans" ⁷⁹⁰ . Enfin, E.G.Belotti a décrit le rôle spontané et inconscient des enseignants dans l'exacerbation de la différence sexuelle socialement déterminée entre les élèves garçons et filles à travers leurs stratégies de maintien de la discipline.

⁷⁸⁸ La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps, Les Editions de Minuit, Paris, 1989, p.139

⁷⁸⁹ *Filles et garçons au collège. Comportements, dispositions et réussite scolaire en sixième et cinquième*, thèse de doctorat de sociologie, décembre 1990, directeur de thèse: R.Establet, p.167

Par exemple, pour la maîtresse de l'école primaire, "il est normal que les garçons persécutent et agressent les petites filles, elle ne met en cause que leurs méthodes trop agressives, les invite à être <<plus gentils>>, mais invite également les petites filles à être <<moins ennuyeuses>>"⁷⁹¹.

Parmi les variables prises en compte, l'origine ethnique a été peu considérée, non pas que cet aspect ne présente pas d'intérêt, mais sa complexité nous renvoyait à un travail d'une autre ampleur, où il fallait prendre en compte la diversité des origines (sont regroupés sous le terme d'étrangers, des enfants issus de culture maghrébine, africaine, européenne, etc...) et l'articulation de ces différences ethniques avec d'autres dimensions, notamment l'origine sociale. Selon S.Boulot et D.Boyson-Fradet⁷⁹², l'origine socio-professionnelle serait le facteur le plus discriminatoire dans notre système scolaire et on ne peut pas prétendre qu'il y a une spécificité entre la "culture" des enfants d'immigrés et la "culture dominante" véhiculée par l'école, sans oublier la distance tout aussi conséquente entre la "culture" des enfants français des mêmes milieux sociaux et la norme scolaire.

4- Principes d'écriture des cinq configurations et des portraits d'élèves idéal-typiques

Les cinq configurations ont été rédigées sur la base de matériaux recueillis et analysés à partir de la même problématique, explicitée en début de recherche. Il ne s'agit donc pas de cinq configurations autonomes, sans lien entre elles: elles ont chacune leur propre cohérence interne (et l'écriture sous forme de configurations permet de restituer la spécificité de chaque principe d'intelligibilité), mais chacune a été écrite et analysée en fonction des autres, dans une perspective comparative. Ce principe de reconstruction des modes de relations observés ne se confond pas avec une réalité "matérielle": les configurations ne correspondent pas à un établissement, une classe, un groupe d'enfants, mais pour autant cela ne veut pas dire qu'elles n'en sont pas moins réelles, plus "abstraites" que les structures ou les individus engagés dans les rapports d'interdépendance. Les différentes dimensions de chaque configuration sont analysées

⁷⁹⁰ dans leur combinaison afin de dégager les formes de vie et de socialisation de chaque configuration. Les configurations ne se confondent pas avec les configurations d'elles. L'écriture de chaque configuration ne se confond pas non plus avec la simple description d'une situation qui se comprendrait d'elle-même dans les circonstances de son existence. Dans une situation qui se comprendrait d'elle-même dans l'exposition des configurations relativement à notre problématique, nous avons placés en culture d'abord marginale de l'agon. Cela vaut surtout pour les garçons dont le milieu familial est capable de supporter les écarts de la prime jeunesse. C'est d'ailleurs chez les garçons que les écarts entre classes sociales sont les plus marqués"

⁷⁹¹ Du côté des petites filles, Ed. Des femmes, Paris, 1994, 207p.

⁷⁹² Serge Boulot et Danielle Boyson-Fradet, "L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé)", *Les Temps Modernes*, mars-mai 1984, pp.1902 à 1914

⁷⁹³ C'est en partie ce que reproche J.C Passeron dans certaines usages du récit biographique qui est "fasciné par ses propres pouvoirs de suggestion, c'est une visée utopique d'exhaustivité qui fonde son impression de comprendre dans l'illusion d'immédiateté", *Le raisonnement sociologique*, Ed.Nathan, Paris, 1991, p.187

premiers les traits les plus significatifs et nous avons livré au fur et à mesure les analyses des descriptions. En ce sens, nous rejoignons la méthode utilisée par M.Weber qui propose "une liaison étroite entre une manière de décrire les <<configurations singulières>> et une manière de les faire comprendre conceptuellement au lecteur, ou, si l'on préfère, entre une méthode de description et une forme d'intelligibilité"⁷⁹⁴.

A partir de la reconstruction de l'unité de sens inhérente à chaque configuration, nous avons cherché à comprendre quelle signification donnait chaque enfant à son environnement scolaire, considérant différentes variables le caractérisant en tant qu'être social scolarisé (sexe, origine sociale et ethnique, performances scolaires, passé scolaire). Une première analyse transversale des entretiens a permis d'interpréter les différences de discours entre les enfants en fonction de ces variables, renforcée par une deuxième lecture longitudinale mettant en relief chez chaque élève la compréhension du sens donné à la configuration à partir de la combinaison simultanée entre ces variables.

Chaque configuration se termine par le portrait idéal-typique de l'élève, qui permet par la mise en relief de différents traits relevés chez plusieurs enfants et l'analyse de leurs combinaisons relativement aux principes dégagés dans chaque configuration, de mieux comprendre quel est le profil de l'élève "en conformité" avec l'univers scolaire dans lequel il se trouve. Nous empruntons à M.Weber sa construction théorique de l'idéal-type, obtenu "en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes, donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits, pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène"⁷⁹⁵. Les traits idéal-typiques que nous dégageons en fin de configuration ne se retrouvent jamais tous chez un même enfant: c'est une construction théorique ("idéelle", "intellectuelle") qui en tant que "moyen de la connaissance" et non pas comme but⁷⁹⁶, rend possible ce qu'on ne peut pas faire expérimentalement, c'est à dire prendre le même élève et voir ses différences d'appropriation et de comportement dans chacune des configurations⁷⁹⁷ (sachant que les raisons qui expliquent qu'un enfant se trouve "à l'aise" dans une configuration peuvent être les mêmes qui expliquent que cet enfant n'est pas "intégré" dans une autre). Nos portraits idéal-typiques sont en quelque sorte un résumé des traits caractéristiques de chaque configuration qui nous permettent d'accéder à la définition des dimensions constitutives de la discipline et à la compréhension des

⁷⁹⁴ J.C Passeron, "Introduction", *Sociologie des religions*, M.Weber, Ed.Gallimard, Paris, 1996, p.37

⁷⁹⁵ *Essais sur la théorie de la science*, Ed.Agora, coll.Presses Pocket, 1992, pp.172 et 173

⁷⁹⁶ idem, p.175

⁷⁹⁷ Dans sa technique d'analyse théorique, M.Weber utilise le "dialogue fictif", "où les valeurs sont conviées à s'interévaluer dans un espace axiologique construit par le questionnement du sociologue, c'est à dire par son <<rapport aux valeurs>>. Le mode conditionnel systématiquement employé par Weber dans sa description de la perception éthico-religieuse du lettré confucéen par le puritain marque bien à la fois le caractère imaginaire de cette variation des perceptions réciproques et son rôle d'instrument théorique d'un approfondissement du sens <<construit>> dans cette <<fiction>>", J.C Passeron, "Introduction", *Sociologie des religions*, M.Weber, Ed. Gallimard, bibliothèque des sciences humaines, Paris, 1996, p.37

différentes modalités d'imposition de l'ordre scolaire.

Chapitre 2. Configuration Jean Giono. Pédagogie « non novatrice »- CP (1992/93)

L'analyse d'une configuration en CP nous a semblé rapidement nécessaire en ce qu'elle nous permet de comprendre le travail pédagogique d'inculcation de comportements et de dispositions scolaires appliqué à des élèves "novices" en primaire et de rendre compte ainsi d'un mode de socialisation scolaire intensif qui n'apparaît plus de manière aussi visible et explicite en cycle trois dans les interactions enseignants/élèves, lorsque ces derniers ont intériorisé l'essentiel d'une conduite scolairement acceptable: même si certains élèves des "grandes classes" n'ont pas complètement adopté l'attitude adéquate, il n'en reste pas moins que les habitudes, les repères donnés à l'enfant de CP n'ont plus de raison d'être l'objet d'un apprentissage spécifique en troisième cycle. B.Zazzo a qualifié de "grand passage" la transition entre l'école maternelle et le primaire⁷⁹⁸ et il nous semble en effet que l'entrée en CP marque le moment décisif d'un apprentissage de conduites renforcées, systématiquement organisées et répétées, même si en petite, moyenne et grande section, l'enfant apprend déjà les prémisses de ce qui deviendra plus tard son "métier d'élève". C'est d'ailleurs à l'école maternelle que se produit le plus systématiquement selon J.C Chamboredon et J.Prévoist une double entreprise de "construction d'habitus" et de "déconstruction des habitus de classe"⁷⁹⁹: le jeune enfant se trouve inséré dans un rapport spécifique à autrui à travers notamment des formes de langage spécifiques (qui déterminent certains rapports à l'autorité)⁸⁰⁰, il commence à être soumis à des contraintes scolaires de temps (venir certains jours, pour une durée précise de la matinée et/ou de l'après-midi) et d'espace (savoir où se tenir, comment se déplacer) enfin il est sensibilisé à l'adoption d'une posture et d'un comportement scolaires (cohabiter avec d'autres enfants, rester assis⁸⁰¹, savoir écouter, savoir intervenir au bon moment, obéir aux consignes). D'une certaine manière, l'école maternelle opère ainsi un travail de préparation aux comportements et aux modes de relations spécifiques de l'école primaire, travail qui se perçoit particulièrement bien selon B.Zazzo quand on compare les élèves en

⁷⁹⁸ *Un grand passage de l'école maternelle à l'école primaire*, PUF, Paris, 1978

⁷⁹⁹ *"De fait, l'école maternelle est sans doute l'institution scolaire qui suppose la confrontation la plus large avec la famille comme instance de socialisation: puisqu'elle vise à un développement général, qu'elle n'entend pas seulement développer l'intelligence, mais encore former la sensibilité, le goût, la sociabilité, le sens moral, le langage, développer le corps et même inculquer ou contrôler certaines habitudes alimentaires"*(*Le métier d'enfant. Vers une sociologie du spontané*, CERI, OCDE, Paris, 1975, pp.25 et 26)

⁸⁰⁰ *"Le langage intervient non seulement dans toutes les activités propres de développement et d'apprentissage du langage, mais encore dans toute la conduite de la classe, techniques de discipline, régulation des jeux et des activités. On peut se demander si l'exercice même du langage à l'école maternelle ne suppose pas un rapport particulier au langage, inégalement proche du langage que forme l'inculcation familiale dans les différentes classes"* (*Le métier d'enfant*, p.28)

fonction de leur durée de fréquentation de l'école pré-élémentaire: "On observe chez les sujets ayant fréquenté l'école plus longtemps, d'une part des échanges plus nombreux avec les autres enfants, et d'autre part, une participation active plus fréquente aux activités dirigées"⁸⁰². L'auteur souligne ainsi que les enfants les mieux adaptés à l'école maternelle ont beaucoup plus de chances d'être bien adaptés au CP, avec une différence entre les filles de "milieux socioculturels favorisés" et les garçons de "milieux socioculturels défavorisés", l'adaptation étant plus facile pour les premières que pour les seconds⁸⁰³.

Il n'en reste pas moins que l'entrée à l'école primaire se caractérise par une différence dans les méthodes pédagogiques employées, comme le montre B.Zazzo: le jeu est moins utilisé⁸⁰⁴, le temps de travail est plus long, la période de détente est réduite, le rythme de progression dans les apprentissages est plus strict, la discipline plus importante est basée sur des interdictions quasi-rituelles et enfin on fait davantage appel à l'initiative individuelle. La forme même des apprentissages devient plus astreignante, comme par exemple la dictée où les contraintes sont plus fortes que dans l'initiation à l'écriture: on procède par signaux, l'activité est rythmée et doit se dérouler en "temps limité". De la même manière, la lecture est une suite d'interrogations individuelles contrairement à la maternelle où il existe une marge plus importante de liberté. Le passage entre l'école maternelle et l'école primaire suppose alors une conduite adaptative, avec une période particulièrement fragile dans les premiers mois du CP, période durant laquelle B.Zazzo note une différence par rapport à la fin de la maternelle entre les filles et les garçons dont les résultats en lecture sont moins bons, quel que soit leur milieu social⁸⁰⁵. Les résultats en lecture obtenus à la fin du CP indiqueraient par contre des différences entre enfants "surtout redevables aux facteurs de milieu": "En somme, si les premiers mois du Cours Préparatoire constituent pour l'ensemble de la population l'épreuve d'adaptation la plus difficile, cette épreuve est surmontée par les enfants de façon fort inégale, en fonction de

⁸⁰¹ L.Wylie portant un regard "neuf" sur un village du Vaucluse dont les habitudes différaient de sa culture d'origine s'est demandé ce que pouvait apprendre de jeunes enfants de la section maternelle qui suivaient la classe avec des plus grands: "*Et pourtant, les enfants de 4-5 ans apprennent des choses d'une importance certaine. Ils apprennent à rester assis sans bouger pendant des heures de suite. Ils apprennent à se soumettre à la discipline scolaire*"(*Un village du Vaucluse*, Gallimard, Paris, 1969, p.80)

⁸⁰² B.Zazzo, *Un grand passage de l'école maternelle à l'école primaire*, Paris, PUF, 1978, p.72

⁸⁰³ La population enquêtée par B.Zazzo est constituée d'enfants issus de la banlieue parisienne parmi lesquels elle a distingué deux milieux: celui "le plus favorisé" (cadres moyens) et celui "le plus défavorisé" (ouvriers non qualifiés)

⁸⁰⁴ B.Zazzo note combien les instituteurs répètent aux élèves qu'"en CP, on ne joue plus, on travaille"

⁸⁰⁵ B.Zazzo analyse cette différence comme liée à des "*difficultés d'ordre comportemental qui s'aggravent en cette période de changement d'école, plus encore pour les garçons que pour les filles*"(*Un grand passage de l'école maternelle à l'école primaire*, Paris, PUF, 1978, p.213). Nous rejoignons cependant la critique de G.Felouzis qui reproche à B.Zazzo d'adopter un cadre conceptuel privilégiant l'explication d'un point de vue trop neuro-moteur, alors que les différences biologiques de sexe doivent être interprétées à travers le filtre de la culture (*Filles et garçons au collège. Comportements, dispositions et réussite scolaire en sixième et cinquième*, thèse pour le doctorat de sociologie, Université de Provence, déc. 1990, sous la direction de R.Establet).

leur niveau de développement et des conditions sociales qui le déterminent"⁸⁰⁶.

Ces différences d'adaptation des élèves au CP en fonction de leur milieu social d'origine nous ont conduit à choisir une école dans laquelle les enfants sont majoritairement issus de milieux populaires, faisant l'hypothèse que ce sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés à se soumettre à la discipline scolaire. Par ailleurs, nous avons opté pour une pédagogie "non novatrice" afin d'écartier des éléments inhérents à une orientation pédagogique trop spécifiquement marquée: dans les configurations Tom Pouce, C.Freinet et Maison des Trois Espaces, nous verrons en effet combien les pratiques sont fortement articulées à une réflexion préalable, en partie basée sur des écrits pédagogiques et en tous cas commune à l'ensemble des enseignants de chaque école. Enfin, il faut préciser que le travail de terrain qui nous a conduit à construire la configuration Jean Giono a été mené sur la base de deux classes (désignées par CP1 et CP2), dont les institutrices (désignées par I1 et I2) sont très proches: la comparaison à l'intérieur d'une même configuration nous permet, par l'analyse des différences et des ressemblances, de dégager un mode de fonctionnement pédagogique "non novateur", inhérent à un même cycle, avec des élèves de la même tranche d'âge. De cette manière, nous pourrions mieux dégager les éléments spécifiques de la "maturité scolaire" des élèves lorsque nous ferons des comparaisons avec les quatre autres configurations de cycle trois.

I- L'école Jean Giono

1- Le contexte de l'école

L'école est située dans le quartier des Etats-Unis (banlieue-est/centre ville de Lyon autour du boulevard des Etats-Unis), classé en Développement Social Urbain et en Zone d'Education Prioritaire (depuis la fin de l'année scolaire 1990). Ce quartier est composé essentiellement de familles d'origines populaires, habitant pour la plupart dans des logements HLM et dont les enfants en âge scolaire sont amenés à fréquenter l'un des quatre établissements maternelle/primaire de la zone (A.Fournier, C.Peguy, L.Pergaud, J.Giono). L'école Jean Giono est un établissement scolaire relativement important (pour 1992/93, plus de 280 enfants en primaire et plus de 200 en maternelle), avec une architecture très classique: un immeuble à deux étages et deux cours communes. Les professions exercées par les chefs de familles des élèves de Jean Giono reflètent bien la composition sociale des habitants du quartier dans lequel est implantée l'école: pour les deux classes de CP, la répartition des origines sociales appréhendées à partir de la classification des PCS faite par l'INSEE est très proche de celle relevée à la Maison des Trois Espaces, avec une majorité d'ouvriers (22 sur 42 élèves des deux classes), une présence moins importante des professions intermédiaires (13) et peu de pères appartenant aux catégories des employés (2), des "cadres et professions intellectuelles supérieures" (1), des "artisans, commerçants et chefs d'entreprises" (1), le reste étant classé dans les "sans profession" (2) ou "invalidité" (1) Sur le plan des origines ethniques,

⁸⁰⁶ *Un grand passage de l'école maternelle à l'école primaire*, p.213

on note une prédominance d'enfants français (24 sur 42) et une forte présence d'enfants maghrébins (14)⁸⁰⁷.

Selon le directeur et les deux institutrices des classes de CP observées, l'école est confrontée à une "fuite" des élèves du secteur que les familles essaient d'inscrire dans des écoles privées, notamment parce qu'à Jean Giono, "y'a trop d'Arabes": "ils demandent des dérogations en disant c'est plus facile pour moi, y'a la nourrice <...> On a dans le coin des écoles privées qui marchent très bien!" (I1). Cependant il nous semble que ce "racisme" ne doit pas être interprété uniquement en termes de "rejet des races", mais de manière plus large comme une exclusion de tout ce qu'on perçoit comme "plus pauvre" que soi et qui rappelle ses conditions de dominé. C'est pourquoi, demander une dérogation pour ne pas mettre son enfant à l'école Jean Giono peut signifier la volonté d'éviter "l'école des immigrés" non pas tellement parce qu'ils sont étrangers que parce qu'ils appartiennent souvent aux groupes sociaux les plus démunis (en capital économique et culturel, pour reprendre des catégories d'analyse de P.Bourdieu). Ainsi, A.Léger et M.Tripier⁸⁰⁸ ont montré à travers l'étude localisée d'un quartier défavorisé avec un fort échec scolaire, le caractère massif de l'évitement de l'école du quartier, évitement plus fort chez les Français que chez les étrangers, plus important à mesure qu'on s'éloigne des couches populaires et chez les parents d'enfants à l'heure scolaire. Certaines familles qui ont "la volonté de s'en sortir", peuvent avoir un fort investissement dans l'école et l'affirmation d'une identité spécifique avec des comportements sélectifs, afin de montrer qu'elles ne sont pas "assimilables" à un type de population qui subit un fort taux d'échec scolaire⁸⁰⁹. Enfin si l'on considère uniquement la vie du quartier, avec la coexistence de différentes classes sociales et des familles qui connaissent des positions différentes dans leur trajectoire sociale, le refus de l'école Jean Giono peut signifier tout simplement le souhait de ne pas être assimilé à la population du quartier (même si on habite ce quartier). L'analyse de J.C Chamboredon et M.Lemaire sur les "grands ensembles et leur peuplement"⁸¹⁰ souligne combien la "proximité spatiale" n'implique pas une "proximité sociale" et que les grands ensembles rapprochent des familles qui diffèrent par leurs parcours, leurs projets et leurs opinions à l'égard des autres familles. Dans cette optique, refuser l'inscription de son enfant dans une école peut s'expliquer par la volonté de se distinguer des autres familles du quartier, les parents ne vivant alors pas leur trajectoire sociale comme en fin de parcours, mais plutôt comme en transition.

A Jean Giono, les relations avec les familles sont l'un des points forts des objectifs du projet d'école ("amplifier la communication avec les familles", "donner une image positive

⁸⁰⁷ On peut consulter le détail des caractéristiques du public scolarisé dans les configurations observées en annexe A2.

⁸⁰⁸ *Fuir ou construire l'école populaire?*, Ed. Méridiens Klincksieck, Paris, 1986

⁸⁰⁹ A.Henriot Van-Zaten montre que certaines familles populaires qui voient leurs enfants réussir à l'école adoptent des procédures d'exclusion vis-à-vis des autres familles, comme par exemple éviter le "mélange" de leurs enfants (*L'école et l'espace local, les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, PUL, Lyon, 1990, 270p)

⁸¹⁰ "Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement", *Revue française de sociologie*, XI, 1970, pp.3 à 33

de l'école"), suite au constat d'une "implication insuffisante des familles"⁸¹¹. Les institutrices de CP concernées par notre travail accueillent les parents dans une réunion de rentrée pour leur "exposer le programme, l'emploi du temps et montrer les habitudes de l'école"(I2); le premier jour de la classe, elles font monter les parents en classe avec leurs enfants: "on leur dit tout, on en profite parce qu'on est sûr de les avoir tous" (I1, I2 ayant la même pratique). Le taux de fréquentation des parents lors de cette première réunion est très élevé⁸¹², puis il régresse rapidement, la moitié seulement participant à une deuxième réunion en cours d'année. C'est pourquoi les deux institutrices de CP valorisent plutôt les relations informelles qu'elles peuvent entretenir avec les parents notamment lorsqu'elles surveillent le portail à 8h30 et 13h30 et quand elles raccompagnent les enfants à 11h30 et 16h30: "Les parents nous parlent beaucoup, alors des fois on leur demande ce qui se passe, on leur demande des explications" (I2).

Enfin, l'école Jean Giono bénéficie depuis l'année scolaire 1990/91 d'un projet CATE⁸¹³ (Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfance) qui vise à "obtenir une amélioration significative des résultats scolaires de l'ensemble des élèves par la création d'activités favorisant l'épanouissement et l'enrichissement avec des partenaires spécialisés et des interventions en groupes restreints, pendant et hors temps scolaire"⁸¹⁴. Pour les deux classes de CP observées, les institutrices ont à leur disposition tous les quinze jours deux intervenants en athlétisme et une intervenante en karaté ainsi que chaque semaine une intervenante en BCD et une intervenante en musique. Ces ateliers CATE concernent la moitié de la classe à chaque intervention (sauf pour la musique), ce qui permet à l'institutrice de travailler avec un effectif moins important. Un maître ZEP décharge également parfois l'institutrice d'une partie de la classe pour travailler spécifiquement sur des apprentissages (souvent la lecture). Les deux enseignantes I1 et I2 souhaiteraient une présence encore plus grande des intervenants extérieurs: "On ne peut pas demander à un enseignant d'être bon en tout <...> Y'a des choses qui sont intéressantes, comme d'aller à la montagne <elle est partie quinze jours en classe verte avec les enfants de sa classe>, mais l'expression artistique...Il faut être compétent dans beaucoup trop de disciplines! La gym, la danse, le dessin...Nous on fait des petites choses, ça n'a rien d'artistique ni de sportif! <...> D'ailleurs t'as qu'à voir tous les diplômés qu'on demande à tous ceux qui veulent faire prof de gym, prof de dessin et tout ça, prof de chant, on leur demande des tas de trucs...Alors après on nous demande à nous de savoir faire tout ça!" (I1); "Que les instits qui veulent le faire le fassent, autrement que ce soit des intervenants, hein!" (I2).

⁸¹¹ Document "Actions pédagogiques intégrées au projet d'école. Programme 1992/93", Ville de Lyon/division des affaires sociales, inspection académique du Rhône

⁸¹² "Ca marche bien au CP parce que les parents ils ont peur et puis au CM2, quand il va y avoir le passage en 6ème, alors là, ils viennent"(I2)

⁸¹³ en partenariat avec l'Education Nationale, Jeunesse et Sports et la Ville de Lyon

⁸¹⁴ D'après le projet CATE 1992/93 validé par l'Inspection de l'Education Nationale et la Direction départementale de la Jeunesse et des Sports

2- Les orientations et les pratiques pédagogiques

Les deux institutrices sont très proches par leurs pratiques, leurs convictions pédagogiques et politiques (elles se déclarent être "de gauche"). Elles sont considérées comme les "anciennes" de l'école, qu'elles connaissaient bien avant l'actuel directeur puisqu'elles étaient présentes dès l'ouverture de Jean Giono en 1971. Elles sont très impliquées dans la vie de l'école, même I2 qui sera à la retraite à la fin de l'année 1992/93 (elle a débuté sa carrière en 1959). Celle-ci craint à l'époque que le gouvernement de droite fasse passer une loi annulant les secteurs scolaires: "Alors qu'est-ce qui va se passer pour nous, ils vont tous se retirer de l'école et ils vont tous aller dans le privé!" .

I1 qui est institutrice depuis 1970 paraît beaucoup moins sûre d'elle qu'I2: elle hésite longtemps avant de donner son accord pour notre travail de terrain et elle n'accepte de faire un entretien qu'à condition d'être avec I2 (qui prend d'ailleurs plus souvent la parole). D'une manière générale, I1 se remet souvent en question, s'interrogeant sur la validité de ses pratiques et se culpabilisant à l'annonce des mauvais résultats de ses élèves à un test⁸¹⁵. I2 paraît beaucoup moins préoccupée: "plus philosophe", elle est convaincue que le seul travail pédagogique d'un enseignant "ne fait pas tout" et elle semble avoir mis de la distance par rapport aux remises en question de ses pratiques. Ainsi, elle nous ouvre un jour l'armoire dans laquelle elle a rangé soigneusement les directives et les documents ministériels pendant toute sa carrière, pour illustrer le fait que "les consignes et les recommandations faites aux instituteurs ne cessent de s'amonceler et de changer <...> On ne peut pas tenir compte de tout!...et puis il faut se méfier des effets de modes qui sont balancées comme ça par les ministères avec des gens qui ne connaissent pas forcément le terrain <...> Y'a une dizaine d'années, alors là, fallait toujours être dehors...on avait même un inspecteur qui nous avait dit qu'il fallait laisser les enfants aller, comme ça...Fallait toujours aller visiter les quartiers, se promener et pendant un temps, c'était même aberrant, parce que il <l'inspecteur> nous disait <<il faut laisser partir seul l'enfant, pour faire des enquêtes>>. Alors que c'est nous quand même qui sommes responsables des enfants! Alors y'a quand même un retour en arrière...Maintenant, on dit bien sûr d'étudier notre environnement, d'essayer de sortir pour étudier notre environnement, parce que les enfants, tu sais, ils vivent là sans regarder tout ce qu'il y a autour, alors on nous dit d'étudier déjà ce qu'il y a autour".

De prime abord, I1 a l'air intéressée par les "pédagogies nouvelles", alors qu'I2 reste sceptique: "les projets, c'est souvent un papier en plus à remplir pour gagner plus d'argent <...>Y'a des techniques nouvelles qui se présentent à chaque fois, y'a des modes...Bon ben en général on les étudie, ces modes, mais on ne se lance pas vraiment comme ça dedans, parce que, moi on m'a toujours dit il faut y aller prudemment, c'est comme quelqu'un qui escalade, il faut attraper une prise, et puis vous lâchez que lorsque vous voyez que vraiment euh...Vous voyez que vous êtes à l'aise. Mais enfin moi, de toutes les

⁸¹⁵ Les élèves des deux classes de CP ont été soumis à un test de niveau par un psychomotricien: sur les 168 points que compte au total ce test, la moyenne de l'ensemble des élèves tourne autour de 85 (alors que la moyenne nationale pour les CP se situe à 101,3 en 1992/93). Les deux institutrices en déduisent que le niveau de leurs élèves est faible, notamment en lecture (point qui est particulièrement mesuré selon elles par le test).

choses que j'ai vues, chaque méthode nouvelle apporte quelque chose de bien, parce que ça permet de remettre en question ta façon de faire...elles apportent toutes quelque chose, mais y'en a à prendre et à laisser, et puis chacun a son caractère...Mais on peut pas y aller directement, faire à fond une méthode, je crois qu'il faut être prudent et chaque chose a du bon. En lecture, pendant un temps, ça a été la lecture globale, là, à fond...Bon ben y'avait des gens qui se lançaient à corps perdu là-dedans et puis maintenant, ça revient <...> La méthode globale, ça m'a apporté quelque chose, parce qu'on nous faisait des conférences là-dessus, alors tu lis des bouquins, tu lis des revues, ça permet de changer, c'est sûr! Mais je crois qu'il faut toujours rester dans un juste milieu, d'ailleurs on y revient toujours! C'est comme le mouvement du balancier <...> La méthode globale, les instituteurs qui ne l'appliquaient pas à une période ils faisaient vraiment vieux jeu et maintenant on en revient!". Pour autant, I2 est d'accord avec I1 pour considérer que les évolutions pédagogiques sont inévitables et que par exemple les manuels scolaires ont progressé positivement. I1 nous interroge beaucoup sur les "pédagogies nouvelles" et sur l'aménagement du temps scolaire à St Fons qu'elle trouve "vraiment formidable pour les enfants". Elle ne cesse de nous répéter qu'à l'école primaire, il faudrait revoir les pratiques, les améliorer en s'inspirant de certains pédagogues. En même temps, au-delà du discours sur leurs pratiques et après l'exposition complète de la configuration, nous verrons que c'est paradoxalement I1 qui semble se rapprocher le moins d'une forme "novatrice" d'apprentissage.

II- Savoir se placer, se situer et se ranger: l'assujettissement disciplinaire à travers l'insertion de l'élève dans un environnement scolaire ordonné

1- L'inculcation des postures corporelles scolairement adéquates

Les travaux de G.Vigarello ont montré combien les pédagogies façonnent les corps: c'est évidemment une dimension constitutive de toutes nos configurations analysées, sauf qu'à Jean Giono, elle prend une tonalité particulière, du fait que les élèves sont plus "novices" dans leurs postures, même s'ils ont acquis déjà des "manières d'être scolaires" en maternelle. Les observations menées en CP1 et CP2 rappellent les exigences pressantes d'une intervention éducative systématique destinée à marquer au plus profond des corps les habitudes et les attitudes corporelles qui devront rester tout au long de la scolarité d'une manière telle qu'on ne perçoit plus aussi nettement en troisième cycle le travail pédagogique nécessaire pour arriver à des postures scolaires adéquates. L'inculcation de ces postures procède moins par explication verbale que par interventions ponctuelles, systématiques, dans le quotidien de l'action pédagogique: "Les pédagogies sont porteuses de préceptes qui donnent au corps une forme et le quadrillent pour le soumettre aux normes plus sûrement encore que la pensée. Images suggérées, gestes esquissés induisant dans le silence positions et comportements, phrases anodines où les mots sans y paraître dessinent un maintien qui masquera une élaboration à demi consciente en même temps que laborieuse; phrases plus lourdes d'ordres donnés fixant avec une précision analytique ou solennelle les apparences et la tenue. Le corps est le

premier lieu où la main de l'adulte marque l'enfant, il est le premier espace où s'imposent les limites sociales et psychologiques données à sa conduite, il est l'emblème où la culture vient inscrire ses signes comme autant de blasons"⁸¹⁶.

Parmi les positions et les comportements induits par l'action pédagogique, la rectitude occupe une place privilégiée: "Le corps de l'enfant doit être droit. Le maintien est l'objet renouvelé d'une éducation discrète ou insistante de la verticalité"⁸¹⁷. Cette attention particulière à la rectitude de la position corporelle se trouve dès les livres de civilité du XVIème siècle⁸¹⁸, avec une dimension déjà "hygiénique" de la justification de la posture: par exemple, on parle de la "bosse" comme conséquence d'une tenue mal surveillée chez l'enfant et les mauvaises positions du tronc sont ainsi considérées comme dangereuses. Dans *Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, J.B de La Salle donne des indications sur la manière de se tenir: "Lorsqu'on est debout, il faut tenir le corps droit, sans le pencher ni d'un côté, ni de l'autre, et ne pas se courber en devant comme un vieillard qui ne peut plus se soutenir. Il est aussi très indécent de se redresser avec affectation, de s'appuyer contre une muraille ou contre quelque autre chose, de faire des contorsions de corps et de s'allonger avec indécence. Quand on est assis, il ne faut pas s'étendre lâchement, ni s'appuyer bien fort contre le dossier de la chaise; il est indécent d'être assis trop bas ou trop haut, à moins qu'on ne puisse faire autrement, et il vaut mieux ordinairement être assis trop haut que trop bas"⁸¹⁹. En classe, la pédagogie lasallienne organise une véritable "orthopédie qui maintient les corps droits et immobiles", prévoyant à chaque occupation de la journée une posture du corps. Pendant les leçons, "les écoliers doivent toujours être assis, en lisant même dans la table de l'alphabet et des syllabes, avoir le corps droit et les pieds à terre et bien rangés. Les lisants dans l'alphabet et dans les syllabes doivent avoir les bras croisés et les lisants dans les livres doivent tenir leur livre avec les deux mains, sans le mettre ni sur leurs genoux, ni sur la table, ils

⁸¹⁶ G.Vigarello, *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Ed. J.P Delarge, Paris, 1978, p.9

⁸¹⁷ *Le corps redressé*, Ed. J.P Delarge, Paris, 1978, p.9

⁸¹⁸ Livres de civilité dont N.Elias a montré dans *La civilisation des moeurs*(Ed. Calmann-Levy, Paris, 1973) qu'ils deviendront manuels scolaires: d'abord celui d'Erasme à partir du XVIème siècle, puis celui de Jean Baptiste de La Salle au cours du XVIIIème siècle. Selon B.Grosperin, la "civilité" n'a dû être étudiée que par une minorité des élèves de l'enseignement des petites écoles (les plus "avancés" dans la lecture du français), mais il n'en reste pas moins qu'elle représente "*l'idéal d'éducation achevée qui animait les promoteurs des écoles populaires et qui en marquait l'esprit même quand elle n'était pas enseignée systématiquement*" (*Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Ed. Ouest-France, Rennes, 1984, p.114). R.Chartier, D.Julia et MM. Compère soulignent combien les civilités d'Erasme et de J.B. de La Salle (les plus utilisés dans les écoles) poursuivent le même combat "contre les mouvements impulsifs et irraisonnés de la spontanéité": "*La civilité est donc d'abord un exercice du contrôle de l'affectivité*"(*L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, SEDES, Paris, 1976, p.142). Les textes des civilités connaissent des évolutions, depuis 1530 (première parution de la civilité d'Erasme) à 1774 (l'une des dernières éditions du texte de J.B. de La Salle), évolutions liées aux transformations dans les moeurs et les valeurs: les bornes de la pudeur sont reculées, les fonctions naturelles de plus en plus refoulées.

⁸¹⁹ cité par J.P Séguin dans *La bienséance, la civilité et la politesse enseignées aux enfants. Didier Erasme de Rotterdam, Jean-Baptiste de La Salle, Henri Bergson*, Ed. Jean Michel Place/ Le Cri, Paris, 1992, pp.82 et 83

doivent aussi avoir le visage devant eux, un peu tourné du côté du maître, il prendra cependant garde qu'ils ne tournent pas si fort la tête, qu'ils puissent causer avec leurs compagnons et qu'ils ne l'aient pas tourné tantôt d'un côté, tantôt de l'autre"⁸²⁰. De la même manière, l'apprentissage de l'écriture ne se réduit pas à une assimilation "technique" de "cet art de la calligraphie qu'enseignaient aussi les maîtres-écrivains" et revient à "faire des écoliers, selon la juste expression de M.Foucault, des <<corps dociles>>"⁸²¹.

A la moitié du XIXème siècle, les pédagogues disposant "d'un véritable univers théorique pour justifier les rectitudes"⁸²² on passe à un discours et à une méthode plus "médicalisés", héritier à la fois "des préceptes moralisant les postures" et "des civilités qui disaient la tenue": la justification des postures adopte le langage "délibérément <<neutre>> et <<savant>> des fonctionnalités morphologiques et des préoccupations hygiéniques"⁸²³. On guette et on rectifie les "mauvaises postures" non plus en ayant recours à des reproches directement moralisés, mais en se basant sur la science: "Une bonne hygiène ne saurait s'accommoder des attitudes dans lesquelles le corps est affaissé sur lui-même, le dos voûté, la tête tombante, le torse tordu, la poitrine déprimée et appuyée contre la table. Dans ces diverses positions, la circulation du sang est plus difficile et la respiration plus pénible. L'enfant fatigué, sans s'en rendre compte, remue, dérange ses voisins, et va même jusqu'à troubler la classe. Le maître, alors, fait appel à la discipline, quand, au fond, il se trouvait en présence d'une question d'hygiène"⁸²⁴. On le voit ici, l'hygiène ne gomme pas pour autant les aspects moralisateurs de la "bonne posture", qui permet de lutter contre les débordements et l'indiscipline de la classe. Rousselot rappelle d'ailleurs ces aspects moralisateurs de l'hygiène qui "a cela de bon que, pour arriver à ses fins, elle règle la vie; elle forme les caractères en donnant le sentiment de la mesure, réveille les énergies"⁸²⁵. Les "hygiènes de la tenue" inscrites dans les éléments matériels mêmes de la pédagogie et en filiation avec la civilité sont une manière d'assujettir les corps et d'assurer une discipline dans la classe: "L'immobilité sur fond de correction posturale, bien que chargée explicitement de protéger les morphologies, est chargée plus sourdement de sceller la place de chacun en pétrifiant des espaces, d'orienter les regards en cultivant des vigilances, d'assujettir les groupes en visant la technique des corps"⁸²⁶.

⁸²⁰ *Conduite des écoles chrétiennes*, cité par R. Chartier, D.Julia et MM. Compère, *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, SEDES, Paris, 1976, p.115

⁸²¹ G.Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.24

⁸²² G.Vigarello, *Le corps redressé*, Ed. J.P Delarge, Paris, 1978, p.224

⁸²³ idem, pp.235 et 236

⁸²⁴ Recteur de l'académie de Rouen, *Conseils aux maîtres sur l'attitude à exiger des élèves durant les exercices de la classe, circulaire de 1881*, cité par G.Vigarello, *Le corps redressé*, pp.227 et 228

⁸²⁵ Rousselot, *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris, 1881, cité par G. Vigarello, *Le corps redressé*, p.228

La mauvaise posture des corps trouve son explication en partie dans le mobilier mal adapté, que l'école mutuelle avait déjà tenté d'ajuster à cette préoccupation des postures et des attitudes, en indiquant la mesure des bancs, des tables et des espaces les séparant. Dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, cette préoccupation prend encore plus d'importance "Le corps n'est plus seulement désigné par des prescriptions qui en déterminent la position, mais par un entrecroisement d'aménagements spatiaux chargés de l'assurer en la renforçant"⁸²⁷. L'aménagement et la disposition des locaux et du mobilier connaît des transformations, liées aux modifications de la conception de la fixité qui apparaissait au XVII^{ème} siècle comme "un principe premier de domination sur les passions et sur tout débordement, ou sur toute turbulence. La tactique était d'endiguer matériellement le corps, à l'aide de véritables entraves <..> Au XVIII^{ème} siècle, une telle fixité est encore reprise, mais son principe est lié à une vigilance musculaire dont l'amélioration semble, entre autres, tirée d'une prolongation de la station. Le corps a à prouver une force, et l'immobilité a à démontrer une maîtrise. Doivent être mis en évidence des ressources et des endurcissements. Si bien qu'une autre partie du travail sur la posture, et non des moindres, sera faite d'exercices divers. Au XIX^{ème} siècle enfin, cette fixité entre clairement dans un système qui tend à plier les collectifs pour autoriser et faciliter le travail des écoliers <...> Les normes régissant la disposition des locaux, auxquelles recourt l'école au XIX^{ème} siècle, et auxquelles participe la posture, marquent bien une innovation: au-delà d'un regard maintenant inédit sur les énergies et alors que les préceptes redresseurs n'atteignaient les sujets, au XVII^{ème} et au XVIII^{ème} siècle, que dans leur individualité, ils les atteignent ici dans ce qui les fait membres d'un groupe"⁸²⁸.

Nos observations en classes de CP soulignent combien l'apprentissage de la posture scolaire est le fruit d'un travail pédagogique incessant de rectification des corps. M.Mauss, analysant les différentes manières qu'ont les hommes de se servir de leur corps en tant qu'instrument (et prouvant par là-même que ces utilisations ne sont pas complètement "naturelles") fait allusion à cette éducation remplie de petites remarques: "Et je me souviens encore de mon professeur de troisième m'interpellant: <<Espèce d'animal, tu vas tout le temps tes grandes mains ouvertes!>>"⁸²⁹. J.Chobaux désigne comme "acculturation" cette socialisation quotidienne, devenue presque imperceptible dans les relations éducatives scolaires, qui modèle les corps des enfants et leurs schémas expressifs: "Cet apprentissage passe par la répétition quotidienne, apparemment anodine, de petits interdits et d'injonctions diverses qui modèlent les postures, les mouvements, l'expressivité du corps et du visage. Cette socialisation, ou plutôt cette <<acculturation>> fait <<incorporer>> aux enfants les façons de vivre, les techniques du corps de leur milieu social et de leur culture"⁸³⁰. Dans un autre domaine que l'école, celui de l'éducation familiale des élites françaises au XX^{ème} siècle, E.Mension-Rigau⁸³¹ analyse la manière

⁸²⁶ G.Vigarello, *Le corps redressé*, p.237

⁸²⁷ G.Vigarello, *Le corps redressé*, Ed J.P Delarge, Paris, 1978, p.230

⁸²⁸ idem, pp.236 et 237

⁸²⁹ M.Mauss, *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris, 1950, p.368

dont l'environnement proche de l'enfant lui inculque une position correcte, par tout un travail fait de petites remarques: se tenir droit, mettre ses mains sur la table, ne pas essuyer son assiette, se servir correctement, fermer sa bouche et ne pas faire de bruit en mangeant. Il s'agit ici d'un apprentissage "pratique" du corps, au jour le jour: les enquêtés interrogés par E.Mension-Rigau parlent d'un "climat" transmis "par symbiose" presque comme une évidence, quelque chose d'"inné" qu'il est absurde de vouloir apprendre en lisant un manuel de bonnes manières (comme par exemple le best-seller de 1985: *"BCBG, le guide du bon chic bon genre"*). Ces exemples soulignent combien l'éducation des postures du corps relève de rectifications progressives "en situation", parfois non explicitées, presque informelles (où on ne perçoit pas directement que l'enjeu est d'acquérir une position conforme du corps) même si elle exige une attention pédagogique systématique, quotidienne et répétée: "L'éducation se fonde sur la reprise et sur les exemples offerts à la vue. Les mots, les silences même parfois, doivent, sans y paraître, dessiner un maintien, fruit d'une élaboration masquée, à demi consciente en même temps que laborieuse"⁸³².

L'analyse des interactions en classes de CP1 et CP2 fourmille de ces petites attentions à la posture des corps, avec des remarques beaucoup plus fréquentes que dans les autres configurations et des rectifications immédiates, "sur le champ", comme si les modifications ne pouvaient pas attendre et qu'elles ne pouvaient pas faire le détour par une réflexion sur son comportement. En effet, on imaginerait mal que ce travail d'inculcation des corps passe par une exposition magistrale de la posture scolaire adéquate et des attitudes non conformes à cette posture: cette intervention n'aurait qu'un effet abstrait chez les élèves, déconnecté des pratiques tellement on sait ce que nos attitudes corporelles doivent à un "habitus" corporel, produit comme le montre M.Mauss, des techniques de "la raison pratique collective et individuelle".

- **(19.03.93/I2)** Les enfants travaillent à des exercices écrits individuels. Marc a une jambe repliée sous les fesses et l'institutrice lui fait la remarque: *"Marc, ta jambe elle est où? T'as plus qu'une jambe maintenant?"*
- **(19.03.93/I2)** Pendant la dictée, l'institutrice reprend une fille dont la tête repose sur l'une de ses mains: *"Aurélie, comment tu te tiens, aujourd'hui? Allez, mets ta main qui écrit pas sur la feuille, on n'écrit pas en se tenant la tête, voyons!"*
- **(22.03.93/I2)** L'institutrice écrit des terminaisons de mots que les enfants doivent recopier sur leurs cahiers (une colonne de "elle", une de "esse", puis une de "ette"). Elle reprend Kevin qui appuie sa tête sur l'une de ses mains: *"On ne se tient pas la tête quand on écrit! Elle va pas tomber!"*
- **(4.02.93/I2)** Pendant la correction d'une dictée, Alexandre a une jambe repliée sous

⁸³⁰ *Les corps clandestins. L'école, l'enfant et le quotidien*, Ed. Desclée/De Brouwer, Paris, 1993, p.12

⁸³¹ E.Mension-Rigau, *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au XXème siècle*, Ed.Rivages/Histoire, Paris, 1990

⁸³² idem, p.172

les fesses. L'institutrice: *"Alexandre, tu es bien assis, je vois tes deux jambes?"*

- **(11.03.93/I1)** Dans un exercice, les enfants doivent cocher une solution parmi trois dessins proposés. L'institutrice reprend Yannick qui a la tête posée sur le bureau, un bras replié dessous: *"Remets-toi correctement pour travailler, c'est pas une position, ça!"*. Elle lui fait à nouveau la remarque quelques minutes après, le garçon ayant repris sa position initiale: *"Yannick, tiens-toi bien, c'est pas possible! Tu sais pas faire!"* <...>L'institutrice se dirige vers Daniel, qu'elle soulève de sa chaise par les épaules pour le redresser, tout en lui disant: *"Daniel, tu vas te tenir bien, parce que tu es tout avachi, ça va pas, là!"*
- **(2.04.93/I1)** Pendant que les enfants travaillent sur un exercice, l'institutrice attrape Anis (qui est tordu sur sa chaise, à moitié appuyé sur son bureau) et le soulève en le plaçant face à la table: *"Installe-toi comme il faut!"*
- **(26.03.93/I1)** Au début d'une séance, après la récréation du matin, Anis a la capuche de sa veste de survêtement sur la tête. L'institutrice s'approche de lui, enlève la capuche en disant: *"Je ne vois pas comment tu peux écouter ce qui se dit dans la classe!"*
- **(26.03.93/I1)** Sandra est à moitié affalée sur son bureau et I1 lui fait la remarque: *"Tiens-toi tranquille, Sandra, tu n'es pas dans ton lit!"*

Les rectifications des institutrices sont très directes, sans justification: elles relèvent de l'idée que "cela ne se fait pas", "ce n'est pas une position" mais à aucun moment nous n'entendons les maîtresses expliquer pourquoi il faut adopter une posture plutôt qu'une autre (elles pourraient par exemple faire référence à un discours médical sur les dangers des "mauvaises positions"). Leurs interventions paraissent plus délibérément orientées vers la définition de la situation scolaire où l'enfant doit adopter une position d'élève attentif, "tranquille" (sans capuche qui pourrait l'empêcher d'écouter, avec une posture droite différente de celle qu'on a dans un lit). Par ailleurs, même si les institutrices ne reprennent pas systématiquement les enfants (ce qui serait impossible à faire), les élèves n'ont pas le droit de manipuler des objets (pour jouer ou "pour s'occuper" de manière quasi-inconsciente), surtout pendant les leçons: les maîtresses confisquent sans explication (en s'emparant de l'objet) ou exigent des élèves qu'ils rangent ces objets et que leur corps entier soit dirigé vers la tâche scolaire, comme si une manipulation autre pouvait détourner leur attention.

- **(5.04.93/I2)** Kevin n'a pas fini un exercice de coloriage, alors que tous les autres élèves ont terminé; il a l'air de rêver, en suçant le bout d'un feutre. L'institutrice le reprend: *"Alors Kevin, si tu suçais un peu moins ton stylo, et si tu écrivais un peu plus?"*
- **(29.03.93/I1)** Avant de faire une dictée, l'institutrice veut donner quelques explications aux enfants: *"Il y a plusieurs phrases, on écoute d'abord, on pose son stylo pour pouvoir écouter!"*

Dans les autres configurations, le maniement d'objets par jeu ou par "tic" corporel inconscient n'est quasiment jamais reproché aux enfants, et dans la configuration

Guilloux, l'institutrice va même jusqu'à dire que cette manipulation peut favoriser l'attention des enfants orientée vers la tâche scolaire.

L'inculcation d'une posture ne fonctionne pas uniquement sur la base de remarques visant à rectifier individuellement les corps: chez I1, certaines injonctions adressées à l'ensemble de la classe fonctionnent comme un "rappel à l'ordre direct" qui n'est pas sans rappeler le "signal" de l'école lasallienne, utilisé par le maître pour transmettre des ordres sans parler⁸³³; ces injonctions font penser également à l'utilisation de la clochette que nous verrons dans la configuration Tom Pouce où les élèves sont censés, au tintement, adopter une posture immobile et d'écoute⁸³⁴.

- **(24.03.93/I1)** Les enfants sont en train de colorier un dessin sur l'automne, suite à une lecture faite sur ce thème. Ils ne cessent de discuter, malgré les remarques répétées de l'institutrice qui, à 16h30, finit par s'énerver: *"UN! (très fort) DEUX! A trois, y'a un travail supplémentaire marqué au tableau!"*
- **(24.03.93/I1)** Après une séance où les enfants devaient colorier des dessins, une certaine agitation règne en classe, avec un très grand brouhaha. L'institutrice fait revenir le calme en criant: *"UN! DEUX!...."* L'effet est immédiat: les élèves courent chacun à leur place et le bruit diminue
- **(11.03.93/I1)** Pendant que les élèves sont occupés à faire des exercices écrits individuels, l'institutrice va voir la tortue au fond de la classe, car un enfant lui a signalé en revenant de récréation qu'une de ses écailles s'était détachée. Plusieurs enfants se lèvent et courent vers l'institutrice pour voir la tortue. La maîtresse dit alors très fort, sans rien ajouter: *"UN! DEUX!...."* Les élèves commencent à se diriger vers leurs places.... *"TROIS!"* Les enfants s'assoient
- **(9.02.93/I1)** Retour de récréation. Les enfants m'entourent et discutent abondamment. L'institutrice entre dans la classe et crie: *"UN! DEUX!..."* Les élèves s'assoient et se calment

Parmi toutes les configurations analysées, Jean Giono est celle où les interventions des institutrices visant à retenir ou à rappeler l'attention aux enfants sont les plus explicitement tournées vers les corps. Par exemple I2 leur demande souvent *"Bon ça y est? Je vois vos petits yeux?"* (remarque qui agit comme un "signal" indiquant aux élèves qu'ils doivent maintenant se tenir en éveil et faire preuve d'attention); I1 demande fréquemment aux enfants de suivre une lecture avec le doigt, ou bien de mettre le doigt sur l'exercice à effectuer. Chez I1 et I2, on observe très souvent des rectifications non verbales, effectuées directement sur les corps pour stopper un comportement trop agité, faire taire, déplacer un enfant, l'inciter à être attentif.

- **(19.03.93/I2)** L'institutrice distribue des pièces en plastique aux enfants pour faire un exercice de numération. Pendant qu'elle explique l'exercice à deux élèves qui n'ont

⁸³³ Sur ce point, voir G.Vincent dans *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.24

⁸³⁴ Voir supra la partie V,1,b de la configuration Tom Pouce: "La clochette"

pas compris, les autres s'agitent, ne cessent de manipuler les pièces et le brouhaha s'élève dans la classe. La maîtresse intervient au bout de 30 secondes environ: "C'est très gentil, les enfants qui font du bruit pendant que j'explique à Sin et Gaëlle! Bon, mettez les mains derrière le dos!" Les élèves restent à peine une minute dans cette position, puis l'institutrice constatant qu'ils se sont calmés, leur permet de baisser les mains.

- **(11.03.93/I1)** L'institutrice demande aux enfants de chercher un mot qui comporte la lettre "e": "Alors fermez les yeux pour réfléchir et quand vous l'avez, vous levez le doigt!"
- **(9.03.93/I2)** Les élèves font des exercices. Mourad n'a presque rien écrit depuis le début de la séance. L'institutrice: "Oh! Mais tu n'as rien fait depuis ce matin! J'ai bien envie de te mettre la tête sous la douche, pour te réveiller!"
- **(5.02.93/I1)** Wafa bouge sans cesse pendant la lecture, où les enfants sont assis sur l'estrade près de la maîtresse qui lit. L'institutrice lui tapote les fesses pour la faire revenir à l'histoire. Jonathan, que la maîtresse tenait auprès d'elle, essaie de bouger, il se relève, elle appuie sur ses épaules pour le faire redescendre. Il continue, elle l'attrape cette fois fermement et le rassoit. Wafa et Sonia se mettent à côté. Elles discutent, regardent ailleurs et n'écoutent pas les questions de l'institutrice, qui leur tape sur la tête avec le livre.

De la même manière, dans ses punitions et ses menaces de punitions individuelles, I1 fait très souvent référence au corps; I2 a une attitude similaire, bien qu'elle menace plus souvent qu'elle ne punit réellement:

- **(29.03.93/I1)** Pendant une leçon, Jonathan est très pénible: il ne cesse de s'agiter sur sa chaise, de discuter à droite à gauche et d'interrompre la maîtresse par des questions qui ne sont pas toujours en rapport avec la leçon ou qui portent sur des aspects qu'elle vient déjà d'expliquer (le garçon cherche visiblement à "se faire remarquer"). L'institutrice le menace une première fois: "*Si tu continues, je vais te laisser tout seul dans la salle d'à côté*". Jonathan se calme quelques minutes avant de recommencer. La maîtresse se dirige calmement vers lui, le saisit par le bras et l'entraîne dans l'autre pièce, dont elle laisse la porte ouverte. L'enfant passera deux fois la tête par l'entrebâillement, en riant et en regardant les autres enfants, mais l'institutrice fera comme si elle ne le voyait pas.
- **(29.03.93/I1)** L'institutrice demande aux enfants de lire à voix haute les mots d'un exercice de lecture, chacun à leur tour en suivant les rangées de tables. Yannick ne regarde pas son livre, il n'écoute pas les élèves qui lisent, il se lève et fait comme s'il allait taper Laura. La maîtresse le reprend: "*Yannick! Je vais te les faire copier, au lieu que tu les lises! Je vais te les faire lire tout à l'heure, tu auras intérêt à ne pas hésiter, sinon tu les copieras!*"
- **(9.02.93/I1)** Pendant un contrôle, les élèves sont très agités et l'institutrice menace: "*Les enfants trop agités vont finir le contrôle dans le couloir!*"
- **(16.02.93/I1)** L'institutrice demande aux enfants de sortir leurs livres de lecture. Wafa

crie très fort: *"Moi, je l'ai pas mon livre!"* et l'institutrice lui répond vertement: *"Moi, si ça continue, je vais punir les enfants qui oublient leurs affaires!"* Wafa s'agite, rit et bouge sur sa chaise. La maîtresse la reprend: *"Wafa, tu m'agaces! Quand on a fait une grosse bêtise, on se tient tranquille, au moins!"* Les élèves crient et bougent suite à la remarque de l'institutrice qui s'énerve: *"Oh! Mais restez tranquilles! Je vais distribuer une feuille et tout le monde va faire de la copie!"*

- **(26.03.93/I1)** Vanessa répond juste à la question de l'institutrice (*"Il y a combien de manières d'écrire le son <<u>>?"*) et elle lui demande de venir les écrire au tableau, ce qui entraîne un concert de protestations du côté des enfants. La maîtresse répond *"Ah! C'est elle qui l'a trouvé, c'est elle qui vient l'écrire!"* Jonathan continue à gémir, malgré les remarques de l'institutrice, qui le reprend: *"Bon, si tu veux passer le reste de la journée dans le couloir, tu n'as qu'à continuer comme ça!"*
- **(16.02.93/I1)** L'institutrice annonce aux enfants qu'elle va leur lire l'histoire de "Frérot et Soeurette", particulièrement appréciée par les élèves qui s'agitent. La maîtresse s'énerve: *"On se tait, sinon vous allez vous asseoir, parce qu'on n'aura pas le temps de lire l'histoire!"* <...> L'histoire commence, Yannick et Tail bougent sur leurs chaises et poussent de petits cris. L'institutrice: *"Qui est-ce que je renvoie à sa place avec une copie?"* Elle continue à lire l'histoire et pose une question (*"Qu'est-ce que c'est que des baies?"*), qui provoque un brouhaha dans la salle: *"Dernier avertissement, j'en envoie un à sa table avec une copie!"*
- **(8.04.93/I1)** Les enfants font un exercice où ils doivent écrire le mot correspondant à ce qu'ils voient sur des images. Jonathan demande à Sabrina deux mots qui lui manquent. La fille se retourne et les deux élèves parlent fort. L'institutrice: *"Sabrina, puisque c'est comme ça, tu ouvres ton cahier et tu copies le texte qui est au tableau!"* <...> Sur le tableau, la maîtresse écrit les devoirs à faire pour le lendemain. Les élèves discutent, s'agitent et l'institutrice les menace: *"Tout le monde va avoir un texte à copier, si vous n'êtes pas sages!"*. La remarque a pour effet de calmer l'effervescence, sans doute suite à la punition qu'a reçue Sabrina.
- **(26.03.93/I1)** Yannick, Djelloul et Sabrina se lèvent pour regarder ce que j'écris (je suis installée au bureau de la maîtresse) alors que l'institutrice est en train d'expliquer aux enfants un point particulièrement délicat dans la leçon. Yannick me demande: *"C'est en français, ce que t'écris?"* et la maîtresse le reprend vertement: *"Tu vas te mettre debout au fond de la classe, contre l'armoire, non mais dis-donc!"*
- **(5.02.93/I1)** Jonathan souffle dans les cheveux de Wafa depuis cinq minutes et ne cesse de lui répéter très fort : *"Tu parles même pas l'arabe!"* (elle est d'origine marocaine), alors que l'institutrice vient de demander aux enfants de suivre attentivement les consignes qu'elle va donner pour un exercice. La maîtresse s'approche de Jonathan, le saisit par le bras sans rien dire et le conduit deux rangées derrière Wafa.
- **(16.02.93/I1)** Pendant une séance de lecture, Jonathan se fâche avec Djelloul qui s'est moqué de lui. Jonathan finit par se lever et vient frapper Djelloul qui crie, alors que l'institutrice venait de reprendre Jonathan: *"Je t'ai déjà dit de rester tranquille!"* La maîtresse vient prendre Jonathan par le bras, sans rien dire, et elle le déplace d'une

table derrière sa table.

- **(11.03.93/I1)** L'institutrice gronde Wafa et Jonathan qui ont oublié de sortir leur crayon à papier, alors qu'elle l'a déjà demandé depuis une demi-heure (au moment où débutait l'exercice que les élèves effectuent) <...> Wafa et Jonathan discutent abondamment, l'institutrice les place chacun dans un coin de la classe: *"Et tournez-vous, je ne veux pas vous voir!"*
- **(18.02.93/I2)** Sin a oublié son livre de lecture chez lui. La classe se prépare à entamer une séance de lecture et les autres enfants le dénoncent auprès de l'institutrice qui lui demande: *"Où tu l'as mis, ton livre, Sin? Tu l'as oublié chez toi?"* Il ne répond pas et la maîtresse s'énerve: *"Bon, puisque c'est comme ça, dors sur ta table! Qu'est-ce que tu veux que je te dise?"*
- **(18.03.93/I2)** I2 fait une leçon sur "au" et "eau" à l'occasion d'une lecture sur un taureau. Elle demande aux enfants d'écrire plusieurs fois "au" séparé par un trait. Sin écrit les traits avant d'écrire les "au". I2 lui tape plusieurs fois sur la tête: *"Ah! C'est malin! Qu'il est bête celui-là! Il met les traits avant d'écrire les mots!"*
- **(4.02.93/I2)** En revenant de la BCD, Alexandre déjà très agité depuis le début de la matinée, fait un croche-patte à une fille. L'institutrice intervient immédiatement: *"Bon, puisque c'est comme ça, j'ai pas envie d'avoir d'autres accidents aujourd'hui, alors, Alexandre tu me tiens la main, on va marcher ensemble jusqu'à la classe"*
- **(4.03.93/I2)** Les élèves font des exercices de lecture à voix haute. Sophie ne cesse de discuter au lieu d'écouter et l'institutrice s'énerve après lui avoir fait plusieurs remarques sans résultat: *"Vas au fond de la classe avec tes affaires, tu m'énerves, tu fais trop de bruit!"*

Dans ces punitions (ou menaces de punitions), les interventions se font directement sur les corps des enfants, comme s'il était nécessaire de modifier le comportement de certains enfants qui ne pourraient pas être raisonnés. Ces pratiques sont différentes des autres configurations, où les enseignantes ne touchent pas les corps pour les rectifier, sauf parfois dans la configuration Tom Pouce (cette pratique étant peu "orthodoxe" par rapport aux fondements pédagogiques de Maria Montessori). Elles sont significatives d'une relation d'autorité basée sur le contrôle extérieur des comportements davantage que sur l'appel à la raison des élèves et elles se retrouvent dans les punitions collectives données à l'ensemble de la classe: "Ca m'est arrivé, quand ils font trop de bruit dans le rang, quand je leur ai déjà fait remarquer et qu'ils continuent, je les fais mettre en rang sous le préau pendant deux-trois minutes en attendant de sortir, pour les calmer. Alors on les met tous en groupe, et puis on leur dit ben tant pis, vous perdrez quelques minutes pour la récréation" (I2); "Et puis y'a des jours où ils sont super énervés, où tu leur dis d'aller se mettre en rang, quand on sort de la classe en fin de compte, et puis ils se précipitent tous sur la porte, alors tu les fais tous se remettre assis à leur table et puis tu attends deux-trois minutes qu'ils se calment" (I1).

Les deux institutrices de CP1 et CP2 ont l'impression que les enfants sont plus "agités" qu'auparavant, plus "libres", plus "spontanés", moins "contrôlés" et moins "autonomes" par rapport à leurs premières années d'enseignement: "Ils se permettent

plus de choses vis à vis de l'instituteur, ils sont plus libres, ça c'est sûr!" (I2); "Moi je trouve qu'ils sont de plus en plus dépendants, il faut qu'on leur dise tout! Avant, j'ai l'impression que les gamins...qu'ils arrivaient à se prendre en charge plus vite" (I1); "Oui, ils savent pas se contrôler...de moins en moins <...> ils ont envie de dire quelque chose, ils le disent tout de suite...ils attendent pas que tu les interrogues, il faut qu'ils parlent, qu'ils parlent, ils savent pas se contrôler du tout!"(I2, poursuivant le discours d'I1). Dans ces changements d'attitude pressentis par les institutrices, il est difficile de faire la part des choses entre des comportements qui proviendraient d'une différence de "génération" dans ce que les enfants s'autorisent comme comportement face aux adultes et en situation scolaire, ce qui dépendrait d'une plus grande lassitude et d'une patience moindre de la part des institutrices elles-mêmes après plusieurs années de carrière (on pense plus particulièrement à I2 qui est à un an de la retraite), ce qui relèverait d'une conception différente de la relation pédagogique et du rapport à l'autorité entre les institutrices et leurs élèves, sans oublier la place plus importante d'une explication scolaire des comportements en termes psychologiques d'"attention" et de "concentration". Sans doute faut-il voir dans cette perception des modifications du comportement des élèves une combinaison entre ces différents éléments, ce qui ne remet pas en cause les difficultés réelles que rencontrent les maîtresses dans la gestion quotidienne de leurs classes de CP: elles expliquent notamment qu'en début de carrière, leurs classes comprenaient beaucoup plus d'enfants (jusqu'à 40 pour I1 et 53 pour I2), sans que cela ne pose des problèmes de comportement, ce qui n'est pas le cas dans leurs classes de CP actuelles (où les élèves sont pourtant moins nombreux: 20 en CP1 et 22 en CP2). Il est aussi également très probable que les institutrices sont obligées d'adopter une attitude éducative particulière du fait de la composition sociale de leur public, comme elles le soulignent en faisant la comparaison avec l'école Lumière du 8ème arrondissement qui recrute dans un milieu plus aisé dont les normes de comportement semblent être plus en adéquation avec les exigences scolaires: "<Les instituteurs de cette école>, ils font un autre travail que nous, parce que nous, il faut toujours les ramener au calme, il faut toujours attendre qu'ils aient sorti leurs affaires, rangés, au calme" (I2)

Pour remédier à ces problèmes de posture et d'attention centrées sur la tâche scolaire, les institutrices ont recours à des techniques d'intervention plus "douces" que les rectifications ou les interventions directes sur les corps et les comportements. Elles utilisent des exercices de décontraction pour ramener les corps au calme, pour capter une attention préalablement dissolue et pour préparer la concentration des enfants en vue d'une tâche scolaire déterminée (notamment pour faire la transition après une activité physique ou d'éveil, dans laquelle les exigences de posture et de maintien corporel diffèrent de celles exigées en classe avec des apprentissages dits "de base"):

(5.04.93/I2) Après une séance de danse, l'institutrice demande aux enfants de s'allonger par terre. Les élèves ont l'habitude de cet exercice final, qu'ils font régulièrement après chaque séance de gymnastique et de danse. L'institutrice passe près des enfants et leur demande individuellement de se calmer. Elle désigne par un petit coup sur la tête, avec la baguette du tambour qu'elle utilisait pour donner des rythmes, ceux qui sont aptes à pouvoir se relever (c'est à dire qui sont considérés comme suffisamment calmes). Les enfants se relèvent et courent pour aller chercher

leurs vêtements.

- **(19.03.93/I2)** I2 annonce aux enfants qu'ils vont faire la dictée. Elle distribue les cahiers. Les enfants sont très agités et la maîtresse les arrête en disant: *"Et bien! On les entend les langues! Dormez une minute sur la table!"*. Les élèves se couchent sur leurs bureaux, la tête appuyée sur leurs bras repliés: *"Vous vous réveillez tout doucement..."*(elle parle doucement, lentement).
- **(11.03.93/I1)** I1 fait faire un exercice sur l'ardoise où les enfants doivent trouver l'intrus (un mot sans le "e muet") parmi une liste de mots. Les élèves sont très agités et l'institutrice, après les avoir menacés plusieurs fois de le faire, leur dit: *"On croise les bras, on pose la tête dessus et on se calme"*.
- **(11.03.93/I1)** Les élèves sont très excités, après une séance d'exercices sur ardoises. L'institutrice ne laisse pas l'agitation se poursuivre, elle intervient rapidement: *"Bon, vous rangez vos ardoises! On croise les bras, on pose la tête sur la table, la maîtresse a besoin de deux minutes de silence! On bouge pas, seuls les élèves de service se lèvent pour distribuer!"*

La pratique des exercices de décontraction et de concentration se retrouve dans les autres configurations, et plus particulièrement Guilloux, Tom Pouce et C.Freinet. Mais elle prend une signification sensiblement différente: dans la configuration Jean Giono, les exercices et les postures exigées par les maîtresses, qui sont plus directement orientés vers la gestion des comportements et le retour à des attitudes scolairement ordonnées, peuvent parfois être brandis comme autant de menaces quand les élèves sont trop agités alors qu'à Guilloux (où la préoccupation pédagogique de l'enseignante est plus délibérément tournée vers la transmission des connaissances), ces pratiques sont présentées aux élèves comme une façon d'optimiser leurs performances scolaires dans les contrôles, les exercices et les apprentissages⁸³⁵. D'ailleurs en CP1 et CP2, c'est toujours la maîtresse qui indique le moment où les élèves peuvent cesser la posture requise indiquée préalablement sous forme d'ordre (ils ne s'interrompent pas de leur propre initiative), et on sent bien que les enfants ne sont pas particulièrement plus "calmes" puisque par exemple ils courent chercher leurs affaires après un exercice de décontraction à la fin d'une séance de danse (ce qui s'observe moins dans les autres configurations, où les enfants soit sont véritablement calmés, soit arrivent plus facilement à simuler un comportement). Les exercices de décontraction et de concentration dans la configuration Jean Giono s'inscrivent ainsi de manière évidente dans l'inculcation d'une posture adéquate des élèves, même si elles paraissent plus "douces", moins "intrusives" que les remarques verbales et les corrections opérées directement sur les corps.

Encore plus "douce" et non délibérément orientée vers le contrôle des corps peut paraître la pratique du chant qu'I2 utilise fréquemment, reprenant des chansons qu'elle-même ou l'intervenante en musique ont appris aux enfants. Les chansons ne sont pas prévues comme une activité spécifique de l'emploi du temps, mais viennent marquer des transitions entre des activités (par exemple, après un contrôle qui génère de la

⁸³⁵ Voir supra la partie II,2 de cette configuration: "Optimaliser le rendement de la réception par un travail sur la concentration et l'attention"

tension chez les élèves, ou bien avant d'aller en récréation, alors qu'il reste un peu de temps). Elles sont toujours choisies avec des paroles simples, parfois accompagnées de gestes et des séquences très répétitives, qui permettent, par leur régularité, d'introduire un certain ordre à travers une activité très appréciée des enfants. L'analyse socio-historique menée par G.Vincent sur l'école primaire française souligne bien la fonction disciplinaire du chant dans l'école mutuelle et entre les deux guerres, où sa signification n'est pas seulement patriotique: "A l'entrée et à la sortie des classes -moments toujours considérés comme très importants pour l'ordre qui définit l'école- <<il rythme la marche des élèves et empêche tout désordre>>⁸³⁶ Un chant gai évite l'ennui qu'on ne doit jamais laisser pénétrer dans les classes, et, lorsque l'attention des élèves faiblit, les faire chanter évite que la détente dont ils ont besoin ne dégénère en dissipation"⁸³⁷. Certes le chant tel qu'il est utilisé dans la configuration J.Giono n'a pas la fonction d'un enseignement de la morale tel qu'il apparaît dans l'école de l'entre-deux-guerres, avec une exaltation du travail, de la fraternité et de la famille et les chansons choisies par I2 appartiennent à un répertoire qui contient certainement les ferments d'une certaine "moralité" mais qui n'est pas orienté explicitement dans ce but-là et qui surtout appartient à un domaine public plus large que celui de l'école (familles, centres de loisirs, colonies de vacances, etc...). Il ne s'agit donc pas tellement dans le cadre de ces "chansonnettes" d'une "éducation esthétique" contre le "mauvais" goût populaire, mais plutôt d'une technique corporelle permettant d'inculquer une posture à l'élève.

L'inculcation d'une posture corporelle passe également par l'apprentissage d'une expression orale non seulement structurée en langage correct, mais aussi et surtout contrôlée au moment propice des interventions. Là plus que pour les autres configurations observées, la gestion de la parole est intimement liée à un contrôle des corps, comme l'exprime de façon caractéristique une remarque d'I2 le jour où elle fait une leçon aux élèves et qu'elle ordonne: "Bon, vous ouvrez vos cahiers et vous fermez vos bouches!" . L'analyse des interactions en CP1 et en CP2 souligne combien les institutrices ont à canaliser la très forte envie de participer des élèves, sous peine d'avoir plusieurs enfants qui interviennent sans s'écouter, qui interrompent constamment ou qui ne respectent pas les exigences de silence et de non communication, notamment dans les contrôles.

· **(22.03.93/I2)** Après une séance avec l'intervenante en musique, les enfants sortent de la salle pour rejoindre leur classe, en discutant très fort, alors que l'institutrice ne cesse de leur répéter chaque jour qu'il ne faut pas faire de bruit dans les couloirs. Elle intervient immédiatement: "*Mais qui est-ce qui parle fort comme ça?*" Les élèves ne s'arrêtent pas et elle les interrompt dans leur déplacement (ils sont en rang deux par deux et elle ouvre la marche): "*Alors revenez tous ici! Remettez-vous en rang et arrêtez de parler!*"

· **(22.03.93/I2)** Sophie discute à droite et à gauche, sans écouter la leçon. L'institutrice: "*On dirait une girouette par une époque de grand vent!*" (elle imite Sophie, en

⁸³⁶ Ch. Charrier, *Pédagogie vécue*, Paris, Nathan, 1931, p.536

⁸³⁷ G.Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.193

tournant sur elle-même et en faisant de grands mouvements).

- **(8.04.93/11)** Avant une dictée, l'institutrice écrit au tableau le modèle que les enfants devront suivre pour la présentation de leur feuille (nom, prénom, date, titre, majuscule pour commencer). Sandra s'écrie: *"Moi je sais écrire sans modèle!"* La maîtresse la reprend immédiatement: *"Tais-toi Sandra, c'est pas la peine de me le dire, sinon j'ai dix enfants qui vont me dire ça!"*
- **(15.02.93/11)** Yannick qui a fini son exercice en premier ne cesse de crier *"Maîtresse! Maîtresse!"* pour qu'elle vienne le corriger. L'institutrice: *"Enfin, Yannick, c'est la maîtresse qui passe pour voir, et toi tu te tais, tu ne lui casses plus les oreilles, à la maîtresse!"*

Les enfants de CP recherchent à tout prix une reconnaissance de la part de l'institutrice, comme s'ils souhaitent gagner son affection (ou au moins son intérêt) par une réponse correcte et ils vont parfois jusqu'à lever le doigt avant même d'avoir réfléchi à la question qu'ils allaient poser ou à la réponse qu'ils allaient donner. Dans ce contexte, "savoir lever" le doigt pour intervenir, le faire "à propos" (c'est à dire au moment opportun et en ayant réfléchi préalablement à ce qu'on va dire), en adoptant une posture adéquate (en posant le coude sur la table, en restant assis et sans s'agiter) est l'objet de remarques sans cesse répétées par les institutrices refusant fréquemment d'écouter un enfant qui n'a pas demandé la parole, qui se manifeste sans aucune réponse à donner, qui lève le doigt au mauvais moment ou qui gesticule inconsidérément⁸³⁸. Parmi les deux institutrices observées, c'est I1 qui accorde le plus d'importance à la manière de prendre la parole. Elle refuse souvent d'entendre des enfants qui lui coupent la parole sans l'avoir demandée et elle répète souvent: "C'est pas la peine de crier, vous levez le doigt, la maîtresse elle voit que vous savez"

- **(9.02.93/11)** L'institutrice interroge les enfants sur la lecture qu'ils viennent de faire: *"Alors que fait la petite fille Julie? Que fait Bigoudi? Levez le doigt et répondez quand la maîtresse vous interroge"*. Parfois, l'institutrice ne tient pas compte des interventions faites sans lever le doigt (*"Je n'écoute que les enfants qui lèvent bien le doigt, comme il faut"*), d'autres fois, elle ne reprend pas les enfants, acceptant une réponse dont elle ne sait pas toujours quel est l'auteur (plusieurs élèves parlent en même temps). Un certain nombre d'enfants supplient l'institutrice pour être interrogés et aller au tableau. Vanessa pousse des gémissements et se couche sur sa table. La maîtresse la reprend: *"Vanessa! Je crois pas que ce soit un bon moyen! Ceux qui grognent ne seront pas interrogés!"*
- **(26.03.93/11)** L'institutrice donne une liste de mots (lavabo, vaisselle...) et elle demande ce qu'on entend dans tous les mots (ici, le son "v"): *"Vous levez le doigt à chaque fois que vous trouvez, au fur et à mesure... Vous levez le doigt comme il faut,*

⁸³⁸

J.Chobeaux souligne combien le fait de lever le doigt peut occasionner des débordements gestuels chez "les jeunes élèves, pour qui la contention corporelle est la plus insupportable": *"tout le corps s'étire et se tord, tressaute pour accompagner le plus haut possible ce doigt quémandeur, le tout accompagné d'émissions vocales plus ou moins étouffées"* (*Les corps clandestins. L'école, l'enfant et le quotidien*, Ed. Desclée/De Brouwer, Paris, 1993, p.54)

en posant le coude sur la table <...> Ah! Je donne la parole à Audrey, parce que c'est la seule qui lève bien le doigt" . Jonathan répète plusieurs fois, sans lever le doigt, en faisant des bonds sur sa chaise: "c'est le v! c'est le v! Maîtresse!!!!!"(d'un ton suppliant). L'institutrice l'interrompt: "Bon, alors je ne veux même pas entendre ce que tu dis, tu le gardes pour toi!"

En même temps, les institutrices ne peuvent pas se permettre de reprendre systématiquement toutes les postures et tous les comportements non conformes à une prise de parole légitime dans la classe: la pression continue qui s'exerce de la part des enfants voulant intervenir à tout prix est trop forte pour que les maîtresses ne relâchent pas leurs exigences en certaines circonstances. Parfois même, elles provoquent chez les élèves une parole moins contrôlée dans les interventions dont elles reprennent éventuellement le contenu pour le formuler en "langage correct". Ce genre de discussion est sollicité de manière irrégulière par les deux institutrices, en fonction des tâches scolaires du moment: par exemple, avant de faire la lecture d'un texte, elles vont préparer les élèves en leur exposant le thème et en leur demandant leur avis à partir de leur expérience personnelle, ce qui a pour effet de susciter l'intérêt des enfants.

D'une manière plus systématique, I2 prévoit dans son emploi du temps un moment spécifique pour parler des activités du week-end le lundi matin et des activités du mercredi le jeudi matin: les discussions qui ont lieu à ces instants se font principalement à sens unique, les enfants s'écoutant très peu entre eux et s'adressant essentiellement à l'institutrice. Elles peuvent se comprendre comme des exercices langagiers qui permettent, par correction immédiate dans la reformulation de la maîtresse, de favoriser l'expression orale de l'enfant en développant sa capacité à utiliser un langage convenable. Mais au-delà de cette finalité "instructive", il nous semble qu'on peut repérer une forme de "main-mise" et d'intrusion de l'institutrice dans la vie privée des enfants, qui ne racontent souvent que les expériences et les activités qu'ils pensent être valorisantes et scolairement reconnues, dont ils ont une idée par l'avis que donne I2 sur leurs pratiques, notamment sur la télévision qu'il ne faut "pas trop regarder" ou devant laquelle il ne faut "pas perdre trop de temps". D.Riesman cite un extrait d'entretien mené par HC Becker avec une maîtresse, qui montre bien les rectifications et les ajustements que peuvent entraîner les remarques des institutrices sur la manière dont les enfants relatent leurs activités extra-scolaires: "je commence l'année en passant en revue chacune de mes classes. Je fais se lever tous les enfants les uns après les autres et je leur demande ce qu'ils ont fait durant le week-end précédent. Ces dernières années, j'ai remarqué que, de plus en plus, les enfants se levaient et disaient: <<Samedi, je suis allé au ciné...Dimanche, je suis allé au ciné...>> Cela fait vingt-cinq ans que j'enseigne et, jusqu'à présent, ça n'avait jamais été comme ça. Avant les enfants faisaient des choses intéressantes, ils allaient visiter des endroits, au lieu de <<Samedi je suis allé au ciné...Dimanche, je suis allé au ciné...>>. Ce que je leur fais, c'est un petit exposé sur toutes les choses intéressantes qu'ils pourraient faire- aller dans les musées, etc. Et je leur parle aussi de choses comme jouer au base-ball, faire des courses à bicyclette. A la fin du semestre, un enfant est honteux s'il doit se lever et dire: <<Samedi, je suis allé au ciné...Dimanche, je suis allé au ciné...>>. Tous les autres enfants se moquent de lui. Ça veut dire qu'ils essayent vraiment de faire des choses intéressantes"⁸³⁹

Enfin on s'aperçoit de la dimension disciplinaire des exigences liées à l'inculcation des postures dans des moments où certaines caractéristiques de la situation scolaire sont modifiées, notamment lorsque les enfants restent en demi-groupe dans la classe avec la maîtresse. I1 comme I2 permettent alors aux élèves davantage de mouvements habituellement non autorisés lorsque la classe est au complet: bouger sur sa chaise, se tourner, discuter entre pairs, intervenir sans demander la parole, ne pas adopter une posture droite. De la même manière, elles laissent plus de latitude aux corps dans les séances qui ne sont pas des leçons, des exercices écrits ou des contrôles, par exemple lorsque les élèves visionnent des diapositives sur les instruments de musique en fin de journée: I2 ne reprend pas systématiquement les élèves quand ils posent des questions ou répondent sans lever le doigt, quand ils se déplacent pour désigner des parties de la diapositive. I1 comme I2 décrivent d'ailleurs un certain nombre d'activités telles que le sport, la danse ou le cinéma comme autant d'exutoires du corps, des "manières de se défouler" (I1), "sinon c'est pas possible de les tenir une journée"(I2). Ces activités sont placées à des moments "stratégiques" de la journée, en fin de matinée ou en fin d'après-midi, là où l'attention des enfants baisse et où les contraintes appliquées aux corps paraissent moins exigibles.

2- L'art de la répartition dans les placements et les déplacements

a) L'arrangement de la classe pour mieux surveiller

Tant que le maître pratique une méthode individuelle, la classe ne nécessite pas d'aménagement particulier contrairement à la méthode simultanée où les enfants reçoivent collectivement et simultanément le même enseignement. La nouveauté des pratiques éducatives, participant de l'émergence d'une "forme scolaire", corrélative d'une conception nouvelle de l'école, comme "milieu à part, séparé des lieux où s'accomplissent les autres activités, et organisé de façon à accomplir sa fonction de moralisation"⁸⁴⁰ impose de rompre avec des locaux devenus inappropriés: celui de la maison du maître, celui du lieu du culte, du cabaret, une grange, une étable, etc... Les textes de C.Fourier (*Vrayes Constitutions des Religieuses*) de J.B. de La Salle (*Conduite des écoles chrétiennes*), de J. de Batencour (*Instructions méthodiques pour l'Ecole Paroissiale*), de Charles Démia (*Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon*) sont les premiers textes normatifs qu'on rencontre en matière de construction scolaire et d'agencement de l'espace intérieur: "L'architectonique du bâtiment contribue à la fonction d'isolement au monde extérieur, son agencement intérieur se charge d'un rôle instrumental dans la façon d'exercer l'acte pédagogique sur un groupement important

⁸³⁹ HC.Becker, *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*, dissertation inédite pour le doctorat, université de Chicago, 1951, cité par D.Riesman dans *La foule solitaire. Anatomie de la société moderne*, Ed. Arthaud, 1964, note bas de p.96. On peut relever ici la très grande naïveté de l'enseignante qui est persuadée que ses remarques ont conduit les élèves à une réelle modification de leurs pratiques, sans soupçonner qu'ils puissent être capables d'inventer ou de cacher certains loisirs pour que leur récit soit accueilli favorablement.

⁸⁴⁰ G.Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.20

d'élèves. Les locaux doivent donc répondre aussi parfaitement que possible à leur fonction pédagogique, d'éducation surtout, et par leur configuration permettre une discipline parfaite de leurs hôtes: discipline des élèves, discipline aussi des maîtres"⁸⁴¹ .

Dès 1720, un chapitre spécial traite dans la *Conduite des écoles chrétiennes* de "la structure et de l'uniformité des écoles et des meubles qui y conviennent"⁸⁴² et introduit la contrainte d'une structuration de l'espace scolaire selon des exigences morales (et non pas seulement des exigences intellectuelles) au service de l'établissement et du maintien de l'ordre: les dispositions spatiales permettent "la surveillance incessante des écoliers par les maîtres et des maîtres entre eux", "la proximité des <<commodités>> ou bien les tables où l'on doit poser les mains sont autant de techniques contre la masturbation" et enfin un jeu de tableaux indique les "cinq sentences contenant les devoirs des écoliers"⁸⁴³ . A l'intérieur de la classe, les rangées de bancs et de tables sont installées de profil de manière à ce que le maître placé sur une chaise haute puisse surveiller de côté les élèves "dont les attitudes sont ainsi transparentes au regard enseignant"⁸⁴⁴ : ainsi "pendant les séances de lecture, un positionnement de profil ou de trois-quart est préférable"⁸⁴⁵ . D'une manière générale, J.B de La Salle conseille aux maîtres de trouver un positionnement favorable à la surveillance en fonction des activités ("quand la classe se déplace dans la rue, le maître devra s'écarter du rang, afin d'élargir son champ de vision"⁸⁴⁶), de se déplacer dans la classe en multipliant les points d'observation (alors que les enfants doivent rester immobiles à leur place), même si la chaire reste un point d'observation privilégié pour le maître, "un lieu souverain qu'il occupe volontiers, un lieu où il peut s'offrir, d'un simple regard tournant, une vue sur l'ensemble de la classe. La chaire magistrale, inspirée de celle des lecteurs dans les monastères du Moyen Age, est, au XVIIIème siècle, un meuble imposant; avec l'estrade, elle culmine à plus de 2 mètres 50. Juché sur celle-ci, le maître domine l'assemblée, il est au-dessus d'elle. La chaire n'est pas seulement le lieu où s'origine la parole magistrale, traduisant ainsi l'accès au savoir dans une symbolique de l'élévation et de l'ascèse, elle est aussi, sur le plan physique, topographique, le point le plus élevé de la classe, celui à partir duquel le maître peut poser un regard sur toute chose et sur chaque élève"⁸⁴⁷ . Dans l'enseignement mutuel, le maître occupe encore cette position de surveillance, à partir d'une estrade d'où il peut voir

⁸⁴¹ M.Lainé, *Les constructions scolaires en France*, PUF, collection l'éducateur, Paris, 1996, p.11

⁸⁴² *L'école primaire française*, p.21

⁸⁴³ idem,p.22

⁸⁴⁴ E.Plenel, *L'Etat et l'école en France. La République inachevée*, Ed. Payot, Paris, 1985, p.275

⁸⁴⁵ E.Prairat, *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVIème-XIXème siècle). Essai d'application de l'analyse foucauldienne du pouvoir*, thèse pour le doctorat (nouveau régime), sous la direction de Pierre Higele, 1991, Nancy/sciences de l'éducation, p.318

⁸⁴⁶ idem, p.328

⁸⁴⁷ ibid, pp.328 et 329

et être vu, même si selon M.Lainé, il ne reste plus assis à sa place et il circule dans la classe (Jomard recommande d'ailleurs un passage central entre deux rangées de bancs et de pupitres).

La III^{ème} République va exiger l'unicité de la classe, en calculant les espaces autorisés et en réglementant l'agencement des salles. En 1880, 30.000 écoles sont rénovées ou créées, selon des principes clairement et fermement indiqués: "La classe doit avoir la forme d'un rectangle, toute forme polygonale ou circulaire est proscrite...Une classe trop large ne permet pas au maître, à moins qu'il n'ait les yeux constamment en mouvement, de surveiller les deux extrémités de la salle...L'emplacement de l'estrade du maître, des tableaux, des modèles, des appareils de chauffage ne doit pas davantage être abandonné au hasard"⁸⁴⁸. E.Plenel souligne la continuité du modèle uniforme exigé par la III^{ème} République avec les autres formes d'enseignement appliquées par les frères des écoles chrétiennes et l'école mutuelle: "A chaque individu sa place et à chaque emplacement un individu. La classe proscrie les répartitions indéfinies et les circulations diffuses. La forme républicaine est ici héritière d'une révolution pédagogique déjà ancienne, commencée notamment avec les frères des écoles chrétiennes et sanctionnée, dans le premier quart du XIX^{ème} siècle, par la victoire de l'enseignement mutuel, qui n'exclura pas cependant des emprunts du premier au second"⁸⁴⁹.

Les classes de CP1 et de CP2 sont celles parmi les configurations qui se rapprochent le plus de ce modèle: salle rectangulaire, tables positionnées en face du tableau noir et du bureau de l'institutrice, par colonnes de deux enfants disposées sur quatre rangées au total⁸⁵⁰. Certes l'arrangement du mobilier et l'installation globale des classes connaissent des aménagements plus chaleureux et permettant davantage de différences individuelles entre les maîtresses que ce qu'autorisaient les textes légiférant l'espace de la classe en 1880. La disposition des bureaux des élèves et de la maîtresse, des placards, des étagères, des grandes tables et des casiers de rangement est laissée à la libre initiative de la maîtresse⁸⁵¹. On trouve par ailleurs une tortue dans la classe d'I1 (dont les enfants s'occupent) et cette même institutrice ramène un jour un escargot dans un carton. Les murs des deux classes sont remplis de panneaux, d'affiches mais toujours avec une finalité d'apprentissage scolaire: par exemple, les jours de la semaine avec des signes (soleil, nuage,...) qui indiquent le temps qu'il fait pour chaque journée; un calendrier avec les prénoms des enfants pour les anniversaires; une liste qui rappelle les signes des enfants avec leurs prénoms; un tableau des voyelles et des consonnes et un tableau sur

⁸⁴⁸ dans le *Dictionnaire de pédagogie*, F.Buisson, 1882, cité par Guy Vincent dans *L'Ecole primaire française*, p.39

⁸⁴⁹ E.Plenel, *L'Etat et l'école en France. La République inachevée*, Ed.Payot, Paris, 1985, p.273

⁸⁵⁰ Le plan des classes de CP1 et CP2 peut être consulté en annexe C1

⁸⁵¹ On peut d'ailleurs percevoir une différence entre I1 et I2 dans leurs manières d'aménager la classe: en CP1, une table placée derrière les étagères permet éventuellement de s'isoler du reste de la classe, alors qu'en CP2, il est impossible pour un enfant de n'être pas vu, en se cachant derrière un meuble. Il faut cependant préciser que cette différence n'a que peu d'incidence sur le déroulement pédagogique, le travail en groupe étant inexistant et le déplacement des élèves en classe restant fort limité, toujours à l'initiative des institutrices.

les chiffres de 1 jusqu'à 10; un poster sur les différents instruments de musique; la photo du même arbre de la cour pris aux quatre saisons (pour montrer l'évolution de la végétation). Autrement dit, tout ce qui est affiché a un but pédagogique d'apprentissage et on ne trouve pas de productions d'enfants (par exemple des dessins ou des peintures qui sont regroupés dans la salle d'activités commune entre les deux CP, ou bien des formulations de phrases à la BCD), contrairement aux autres configurations où les productions des élèves font partie intégrante des affichages de la classe, se mêlant aux documents liés aux apprentissages scolaires.

On peut donc dire que même si l'arrangement des salles de classe dans la configuration J.Giono n'adopte pas complètement le modèle de la III^{ème} République, elle s'en rapproche en partie du fait que les maîtresses dissocient par le choix des décorations affichées aux murs un lieu pour les apprentissages scolaires et des lieux pour les productions des élèves. Mais elle s'en rapproche surtout par le rapport d'autorité inscrit dans la matérialité même de la distribution des lieux. L'installation des tables, qui n'a jamais été discutée entre les institutrices et les élèves (au même titre que l'aménagement global de la classe) implique que les enfants sont censés regarder toujours devant eux, en direction du tableau ou du bureau de la maîtresse (même si I1 et I2 sont extrêmement mobiles, et ne restent jamais figées dans une position assise, derrière leur bureau qui sert essentiellement à entreposer leurs affaires⁸⁵²). Cette configuration ne favorise donc pas les échanges, l'entraide et les discussions "parallèles" entre les enfants et elle n'est pas adaptée non plus au travail de groupe, les institutrices travaillant exclusivement sur la base de productions individuelles.

Dans cet univers de la classe où le mobilier ne change jamais de place et où les tables des enfants ont un positionnement par rangée, qui dissocie le groupe-classe par entités de deux élèves toujours orientés vers le tableau, on comprend que les enfants soient particulièrement attachés à leurs habitudes spatiales et à la définition d'un mode d'occupation immuable d'un espace scolaire spécifique. C'est pourquoi, tout changement de salle risque de provoquer des perturbations (en dehors des activités qui ont traditionnellement lieu dans d'autres pièces telles que la BCD ou les activités d'expression) comme ce jour où en CP2, les tables vont être vernies et la classe doit déménager dans une pièce où les bureaux sont disposés de manière différente de la salle de classe: les élèves s'installent autour de trois grandes tables, ce qui est plus favorable à un travail de groupe plutôt qu'à une écoute individuelle de la maîtresse. Ce jour-là, les enfants sont très nerveux, très agités, ils sont souvent dispersés et discutent plus entre eux, au lieu d'écouter l'institutrice qui a énormément de difficultés à faire ce qui était prévu et à garder l'attention des élèves.

Dans les autres configurations observées, l'emplacement du mobilier est beaucoup moins figé, il évolue au cours de l'année et il se discute en partie avec les élèves dont les tables ne sont pas placées en rangées face au tableau⁸⁵³. Cette répartition plus souple

⁸⁵² Le bureau de l'institutrice est un mobilier accessoire dans la configuration J.Giono: pour mes observations, j'ai été invitée en CP1 comme en CP2 à m'installer à ce bureau. Les maîtresses se sont adaptées sans problème à la situation, trouvant éventuellement d'autres lieux de la classe lorsqu'elles en avaient besoin (par exemple, pour préparer des activités manuelles ou pour corriger des exercices d'élèves) et nous expliquant qu'elles avaient l'habitude de fonctionner de cette manière.

permet des regroupements pour des travaux collectifs (très peu à Tom Pouce et davantage à Guilloux, la Maison des Trois Espaces et C.Freinet). Elle implique et contient les fondements d'un autre type d'autorité pédagogique où les regards ne sont pas spécifiquement orientés vers la maîtresse et où les attentions doivent se tendre aussi vers les interactions avec d'autres enfants. Enfin elle sous-tend un autre mode d'organisation pédagogique où les élèves ne reçoivent pas forcément tous le même enseignement ou ne sont pas forcément l'objet de la même attention éducative, sous le seul regard d'un instituteur (pour des exercices par exemple): la classe peut s'organiser en unités autonomes qui travaillent sur des sujets, des exercices et à des rythmes différents (surtout à Tom Pouce où les élèves manipulent souvent du matériel pour réaliser des exercices individuels). Dans des configurations où la relation pédagogique ne se base plus sur un schéma dans lequel seul le maître enseigne collectivement et simultanément à un groupe d'élèves (qui sont toujours soumis à la même leçon ou aux mêmes exercices), le positionnement des élèves à leurs places ne peut plus être celui de rangées face à un bureau et l'emplacement du mobilier doit permettre un espace modulable en fonction des activités. On peut donc dire que la disposition spatiale dans les salles de classe des configurations Tom Pouce, Guilloux, C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces (même si elles comportent entre elles des différences importantes que nous signalerons par la suite) impliquent un changement radical dans la forme scolaire de relation telle qu'elle est inscrite dans la matérialité de l'agencement en CP1 et CP2.

b) Un ordre hiérarchique inscrit dans la distribution spatiale

M.Foucault analyse dans *Surveiller et punir* combien la discipline procède à l'art des répartitions ("A chaque individu, sa place; et en chaque emplacement, un individu"⁸⁵⁴), du quadrillage et du rang ("<La discipline> individualise les corps par une localisation qui ne les implante pas, mais les distribue et les fait circuler dans un réseau de relations"⁸⁵⁵): "Le <<rang>> au XVIIIème siècle, commence à définir la grande forme de répartition des individus dans l'ordre scolaire: rangées d'élèves dans la classe, les couloirs, les cours; rang attribué à chacun à propos de chaque tâche et de chaque épreuve; rang qu'il obtient de semaine en semaine, de mois en mois, d'année en année; alignement des classes d'âge les unes à la suite des autres; succession des matières enseignées, des questions traitées selon un ordre de difficulté croissante <...> L'organisation d'un espace sériel fut une des grandes mutations techniques de l'enseignement élémentaire. Il a permis de dépasser le système traditionnel (un élève travaillant quelques minutes avec le maître, pendant que demeure oisif et sans surveillance, le groupe confus de ceux qui attendent) En assignant des places individuelles, il a rendu possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous"⁸⁵⁶. L'organisation spatiale de la classe par J. de Batencour ou

⁸⁵³ On peut consulter le plan des salles de classe des autres configurations en annexe C

⁸⁵⁴ M. Foucault, *Surveiller et punir*, Ed. Gallimard, Paris, 1976, p.144

⁸⁵⁵ idem, p.147

⁸⁵⁶ ibid, pp.148 et 149

J.B. de La Salle définit une véritable "topographie" qui "divise le local scolaire, créant des emplacements fonctionnels à l'intérieur desquels chaque individu vient se ranger"⁸⁵⁷.

Ainsi, J. de Batencour organise une répartition précise des élèves dans la classe, tenant compte de leur avancement dans les apprentissages, de la fortune de leurs parents et de leur ancienneté dans la classe. L'école est divisée en trois parties: "<<une pour ceux qui apprennent le latin>>, <<une pour ceux qui écrivent>> et <<une pour ceux qui lisent sans écrire>>. Chaque partie est ensuite répartie par bancs. Pour <<ceux qui lisent sans écrire>>, par exemple, il y a trois bancs possibles: un premier pour <<ceux qui lisent en français d'un côté>>, un second pour <<ceux qui lisent le latin sans lire en français de l'autre>> et un troisième pour ceux qui épellent et commencent à assembler leurs syllabes>>. A l'intérieur de ce jeu de bancs il faut encore veiller à ne pas mettre les enfants des gens de bonne fréquentation avec les enfants des pauvres, car ces derniers <<sont ordinairement pleins de vermines et de saletés en leurs habits, aussi bien qu'en leurs paroles et postures>> <...> Autre précaution chez Batencour, celle qui concerne les nouveaux venus qui ne sont pas intégrés immédiatement à la classe: il leur est réservé un banc <<commode à la vue du maître>> sur lequel ils restent cinq à six jours avant d'être placés, le temps pour le maître de compléter son jugement sur l'enfant"⁸⁵⁸. En outre, J. de Batencour introduit un mode de classement qui repose sur l'émulation: "*Le premier moyen de porter ces enfants à estudier, c'est de leur assigner leurs places <...> distinguant ces Places par Dignités...lesquelles seront distribuées toutes les quinzaines, à ceux qui les auront méritées*"⁸⁵⁹. Un "banc d'infamie" est installé près de la porte ou "au lieu le plus sordide de l'école": c'est la "place de l'âne", "où l'on mettra un petit râtelier avec du foin, un vieux morceau de bride à cheval où l'on mettra les paresseux; et même il doit y avoir attachés au-dessus un vieux bonnet de carte avec des grandes oreilles de carte qui y seront attachées, qu'il faut mettre sur la tête des paresseux, un petit ais d'un pied en carré où sera peinte la figure d'un âne et une petite attache pour le pendre; il y aura quelque vieux haillon de tapis de droguet pour servir de housse sur le dos de l'âne et celui qui sera mis en cette place sera revêtu de ces beaux habits d'âne et promené par l'école, avec un balai à la main et attaché par le bras au râtelier en la place de l'âne, tant que le maître le trouvera à propos et le fera huer de tous les écoliers"⁸⁶⁰. On retrouve les mêmes préoccupations chez J.B de La Salle concernant le découpage géographique de la salle de classe et la répartition des écoliers, à la différence près qu'il élimine le "côté folklorique" de la place de l'âne, pour ne retenir que l'humiliation: "Lorsque chez quelque

⁸⁵⁷ R.Chartier, D.Julia, MM.Compère, *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, SEDES, Paris, 1976, p.118

⁸⁵⁸ Extraits de *L'escole paroissiale ou la manière de bien instruire les enfants dans les petites écoles*, 1654, cités et commentés par E.Prairat dans *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVIème-XIXème siècle)*, thèse pour le doctorat, sous la direction de P.Higele, Nancy/sciences de l'éducation, 1991, p.328

⁸⁵⁹ *Instruction méthodique pour l'Ecole paroissiale*, cité par Lainé dans *Les constructions scolaires en France*, PUF, collection l'éducateur, Paris, 1996, p.23

⁸⁶⁰ *L'école paroissiale*, cité par R.Chartier, D.Julia, MM. Compère dans *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, SEDES, Paris, 1976, p.119

écolier, de quelque ordre de leçon que ce soit, aura été examiné trois fois pour être changé et qu'il ne l'aura pas été, faute de capacité, il sera mis sur un banc en particulier, placé en un endroit apparent de la classe, qui sera appelé banc des ignorants et derrière lequel, contre la muraille, il y aura écrit: <<Banc des IGNORANTS>>; et il restera sur ce banc jusqu'à ce qu'il soit capable d'être changé de leçon ou d'ordre de leçon"⁸⁶¹ .

C.Démia va encore plus loin dans la segmentation du groupe-classe et la division de l'espace: il distingue huit groupes pour l'apprentissage de la lecture. Chaque groupe est divisé en bandes, où chacun, de capacité sensiblement différente, occupe une place bien définie: "On gagne place par place le bout du banc avant d'accéder à un banc supérieur. Les progrès intellectuels sont symbolisés par cette lente progression dans l'espace. Dans la classe, on ne se met plus n'importe quand et n'importe comment comme à l'époque de l'enseignement individuel. C'est que chaque place a dorénavant une valeur idéale. Chaque place se mérite. Occuper telle place sur tel banc, ce n'est pas seulement être assigné à un lieu précis dans l'espace physique de la classe, c'est aussi occuper une position idéale à l'intérieur d'un cursus d'apprentissage linéaire et gradué <...> Bien entendu, l'élève peut perdre une place et reculer si ses résultats ne sont pas satisfaisants"⁸⁶² . L'enseignement mutuel, dont l'émulation est un facteur essentiel, organise ainsi une hiérarchisation de l'espace qui traduit le mérite scolaire de l'élève et s'inscrit dans son positionnement relatif aux autres enfants de la classe.

Dans la configuration J.Giono, on retrouve cette dimension de répartition ordonnée et hiérarchisée des élèves dans un espace scolaire, non pas en fonction de l'origine sociale de l'enfant (ce qui serait bien sûr ostensiblement contraire au principe d'égalité des chances de l'enseignement primaire) mais selon les capacités et les performances des élèves. Sur ce point, les pratiques des deux institutrices diffèrent sensiblement. En CP1, les enfants sont placés dans les rangs selon leur niveau scolaire: "en difficulté", "moyen", "bon". Ce placement permet à l'institutrice de repérer immédiatement les élèves en fonction de leurs performances scolaires, afin de "laisser la rangée des bons travailler toute seule" et de "travailler avec les plus faibles qui ont toujours besoin de plus d'attention". Ce système lui permet de "moins se déplacer", même si elle trouve des inconvénients dans cette répartition, notamment en termes de stimulation entre pairs: "quand ils sont à côté de quelqu'un de plus fort, ça les stimule, parce qu'ils voient quelque chose de mieux. Même pour la présentation du cahier, j'ai vu pour ceux qui écrivent mal, d'être assis à côté de quelqu'un qui écrit bien, et bien tout le temps où il reste à côté de l'enfant qui écrit bien, ben il fait des progrès!" . Ce mode de répartition inscrit en tout cas dans la matérialité de la classe le positionnement scolaire des élèves qui se situent ainsi les uns par rapport aux autres, selon une hiérarchie sans cesse mouvante où les positions ne sont jamais acquises définitivement, qui les soumet à une émulation ne reposant pas uniquement sur leurs performances, mais aussi sur leurs comportements. Ainsi, l'institutrice pratique une sanction particulièrement infamante pour les élèves trop

⁸⁶¹ *Conduite des écoles chrétiennes*, cité dans *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle* par R.Chartier, D.Julia, MM. Compère, SEDES, Paris, 1976, p.119

⁸⁶² E.Prairat, *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVIème-XIXème siècle)*, thèse pour le doctorat, sous la direction de P.Higele, Nancy/sciences de l'éducation, 1991, p.330

pénibles qui se voient déplacés aux deux dernières tables de la rangée de ceux "en difficulté", signifiant topologiquement pour ces enfants qu'ils vont aux places les plus éloignées du tableau, parmi la rangée des "plus mauvais". L'une de nos observations montre la souffrance que peut occasionner chez les élèves un tel changement de place étant donnée la signification de cet espace.

(24.03.93/CP1) L'institutrice demande ce matin aux enfants de lire la consigne d'un exercice. Yannick (classé dans les "bons") lui dit qu'il n'arrive pas à lire le mot "code", mais l'institutrice le soupçonne de vouloir se faire remarquer. Comme il insiste, elle lui demande de changer de place avec Christophe (classé dans les élèves "en difficulté") qui est très content de ce changement contrairement à Yannick qui malgré ses supplications répétées auprès de l'institutrice sera laissé pendant une semaine à cette nouvelle place. Yannick supporte d'autant moins cette place qu'il tire une très grande fierté d'être un "être bon élève" et qu'il paraît très ambitieux (il me dit plusieurs fois qu'il voudrait plus tard aller à l'université).

I2 procède différemment pour l'installation de ses élèves: en début d'année, elle les laisse s'installer où ils veulent pendant qu'elle discute avec les parents. Ensuite, elle les fait ranger en fonction de leur taille (les petits devant, les moyens au milieu, les plus grands au fond), de leur sexe (elle veut à chaque fois une fille à côté d'un garçon, "parce que deux garçons ensemble, ça n'arrête pas de chahuter, deux filles ensemble, ça n'arrête pas de bavarder") et en fonction aussi de leurs performances scolaires, en répartissant les élèves en difficultés, "de façon justement que lorsque je fais expression écrite, y'en a qui ont pas trop besoin de moi, alors que d'autres ont plus besoin, ça me donne moins de mal". Chaque semaine, la rangée du fond passe devant et les autres rangées sont décalées vers l'arrière. Quand les enfants ont fait le tour des places qu'ils pouvaient occuper dans une rangée, l'institutrice les laisse s'installer où ils veulent, mais à condition que s'ils n'arrivent pas à travailler de cette façon, elle leur "proposera" une autre place ("je mets quand même mon mot, parce que sinon tous les polissons seraient dans le même coin!") et avec des "consignes": mélanger les filles et les garçons, mettre les grands sur le côté pour ne pas gêner les petits, installer les élèves "en difficulté" plutôt devant car "ils auront souvent besoin de la maîtresse" et elle pourra "les suivre", les "voir du devant". I2 insiste donc davantage qu'I1 dans la répartition des élèves sur le mélange des niveaux scolaires, sur le positionnement en fonction de critères de sociabilité et sur un ordre sociométrique de camaraderie ou de capacité à travailler. Nous verrons que les configurations de Guilloux, C.Freinet, Tom Pouce et la Maison des Trois Espaces se rapprochent plus de cette manière de procéder, dont la forme extrême (non repérée à ce point là dans nos configurations), décrite par D.Riesman comme un regroupement par affinité caractéristique du stade de l'extro-détermination, révèle "la façon dont on se situe sur la carte des amitiés"⁸⁶³.

c) L'apprentissage contrôlé d'une mobilité ordonnée des corps

L'histoire des pratiques pédagogiques montre combien la mobilité du corps des élèves

⁸⁶³ *La foule solitaire*, Ed. Arthaud, Paris, 1964, p.95

dans la classe et dans l'école a été l'objet d'enjeux et d'apprentissages systématiques. J.Camy souligne que les déplacements comme les jeux, la gymnastique et les récréations "traduisent chacun à leur manière, selon une forme qui épouse l'évolution de l'école toute entière et de sa logique, une attention aux mouvements des populations scolarisées. Grossièrement on peut considérer que les mobilités sont le lieu d'une investigation fine qui joue de leurs diversités, de leur intensité, qui les annule ou qui les distribue dans l'espace et dans le temps de la vie scolaire"⁸⁶⁴. J.B de La Salle détaille les moindres mouvements ordonnés du groupe d'élèves sortant de la salle de classe: "Les écoliers sortiront de leur classe avec ordre en cette manière. Le maître ayant fait signe au premier d'un banc de se lever cet élève partira de sa place, le chapeau bas et les bras croisés avec celui qui lui aura été donné pour compagnon. Ils se trouveront tous deux au milieu de la classe l'un à côté de l'autre et après avoir fait inclination au crucifix, ils se tourneront vers le maître d'école pour le saluer <...> après quoi ils sortiront modestement les bras croisés et le chapeau bas jusqu'à ce qu'ils soient hors de toutes les classes. Lorsque les deux premiers arriveront au milieu de la classe, le second du banc dont le premier aura été averti, se lèvera avec celui qui le suit, ils iront de même au milieu de la classe, feront ensuite inclination comme les deux autres. Tous les écoliers de toutes les classes sortiront dans le même ordre et de la même manière; et les maîtres auront égard qu'ils marchent toujours deux à deux jusqu'à leur maison, éloignés au moins de la longueur d'une pique les uns des autres"⁸⁶⁵.

Dans les écoles mutuelles, l'entrée des élèves en classe est soumise à une marche ordonnée, rythmée et commandée par le moniteur général: "Les élèves entrent du préau dans la classe en file conduite par le moniteur général. Ils avancent au pas cadencé, les mains dans le dos. Toute la colonne passe devant le bureau du maître que chacun salue. Chaque élève a déjà dans la file le rang qu'il doit occuper dans sa classe; chacun s'arrête devant le pupitre auquel il appartient; chaque classe se reconstitue au fur et à mesure dans un ordre parfait. Le pas cadencé continue sur place jusqu'à ce que le dernier élève soit parvenu derrière son banc. Au commandement, toute l'école saute par-dessus son banc pour s'asseoir <...> Chaque entrée et sortie se fait selon le même rite dans un ensemble parfait et au pas cadencé"⁸⁶⁶.

Selon J.Camy, on assiste à l'école durant le XIXème siècle à un renforcement des surveillances, les tâches sont précisées en détail et "d'autres formes de gestion du mouvement apparaissent dans l'école du XIXème siècle: ces formes s'inscrivent dans un dispositif scolaire qui se complexifie"⁸⁶⁷. Le journal de C.Bigot, directeur d'une école

⁸⁶⁴ J.Camy: "La gymnastique et les jeux dans la gestion des populations scolaires au XIXème siècle", *Etudes sur la socialisation scolaire*, Groupe de Recherches sur le Procès de Socialisation, ERA 631, Université Lyon II, Ed. du CNRS, 1979, p.36

⁸⁶⁵ *Conduite des écoles chrétiennes*, cité par R.Chartier, D.Julia et MM Compère dans *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, SEDES, Paris, 1976, p.116

⁸⁶⁶ M.Lainé, *Les constructions scolaires en France*, PUF, collection l'éducateur, Paris, 1996, pp.35 et 36

⁸⁶⁷ "La gymnastique et les jeux dans la gestion des populations scolaires au XIXème siècle", *Etudes sur la socialisation scolaire*, Groupe de Recherches sur le Procès de Socialisation, ERA 631, Université Lyon II, Ed. du CNRS, 1979, p.36

primaire d'application à Chartres, indique quel doit être le déroulement de l'entrée en classe: "l'entrée doit s'effectuer en ordre, au pas et avec accompagnement de chants. La cloche, cinq minutes au moins avant l'heure donne le signal...les jeux doivent cesser aussitôt et les élèves viennent se grouper à la place indiquée...Le chant terminé, au commandement <<marche>>, tout le monde se met en mouvement. Chaque enfant, après avoir déposé sa coiffure au portemanteau qui lui est assigné, gagne sa place et s'y tient debout...La cloche a ainsi marqué la fin de la récréation et l'horloge peut donner le signal du travail...l'entrée s'est déroulée ainsi en trois phases: 1) chanter un ou deux couplets en rang, 2) entrer au pas sans chanter, ni frapper, 3) chanter un autre couplet quand tout le monde est dans la classe"⁸⁶⁸.

Dans la configuration J.Giono, les déplacements du groupe de CP pour entrer ou sortir de la salle de classe sont soumis, plus que dans les autres configurations observées, à un ensemble de règles très strictes et très précises, suivant un "rituel" fait d'habitudes et rythmé par les signaux des institutrices.

(16.02.93/CP2) C'est l'heure de la récréation et I2 attend les enfants devant la porte de la classe, pendant qu'ils mettent leur manteaux et qu'ils prennent leurs goûters dans une cagette. Deux enfants responsables prennent la caisse qui contient les jeux de la classe. I2 attend que les enfants se mettent en rang deux par deux et qu'ils soient calmes, sinon elle ne leur donne pas le signal "avancez" (dit doucement, mais fermement). Les élèves avancent une première fois jusqu'au bout du couloir, à la hauteur des toilettes: ils s'arrêtent et ils vont aux WC sans que I2 leur dise quoique ce soit. Quand ils reviennent, ils reforment le rang et continuent jusqu'à l'escalier où ils s'arrêtent. Au signal "avancez", ils descendent l'escalier et s'arrêtent en bas. Au signal "avancez" ils traversent le préau intérieur et vont en récréation.

Le principe des déplacements en rang par deux, sans courir, sans déborder le rang, sans se dépasser, de manière hachée, en respectant plusieurs repères placés sur le parcours où les élèves doivent s'arrêter et attendre le signal de l'institutrice pour continuer est le même chez I1, sauf que les repères d'arrêts et la manière de traverser la cour sont différents (I1 coupe en diagonale et I2 longe les murs). On retrouve dans ces deux manières de gérer les déplacements le souci de la répétition à l'identique et "dans les règles". Le même principe de déplacement en groupe se retrouve dans les deux CP à chaque fois que les élèves vont en récréation, sortent de l'école à midi et à la fin de la journée ou bien se rendent dans une autre salle que l'école: cette habitude n'a pas dû être facile à obtenir, comme le témoignent toutes les rectifications et les rappels à l'ordre que les institutrices sont amenées à faire en cours de déplacement par des remarques relatives à l'interdiction de courir, de se battre, de "marcher sur les bords" (près des portemanteaux, en faisant tomber les vêtements) et à l'obligation de "former correctement le rang". Ces déplacements ordonnés sont donc le produit d'un travail pédagogique très précis, sur le long terme, sans cesse réitéré du fait que les comportements requis ne sont

⁸⁶⁸ Bigot, *Conseils et directions aux instituteurs adjoints et aux élèves-maîtres*, 1894-1895, cité par J.Camy dans "La gymnastique et les jeux dans la gestion des populations scolaires au XIXème", *Etudes sur la socialisation scolaire*, Groupe de Recherche sur le Procès de Socialisation, ERA 631, Université Lyon II, Ed. du CNRS, 1979, p.45

jamais obtenus "une fois pour toutes".

En vue de cet apprentissage, les institutrices font parfois appel à la raison des enfants, comme le jour où les élèves de CP1 qui n'arrivent pas à se ranger pour aller en récréation s'entendent dire: "tout ce que vous allez y gagner, c'est qu'on va être obligé de grignoter sur la récréation!" . Mais le plus souvent, les interventions des maîtresses se font de manière extérieure à la raison des enfants, par répétition des mouvements qui n'ont pas été effectués "dans les formes" (surtout pour les déplacements moins habituels, où les élèves sont moins attentifs à "respecter" le rang):

(18.02.93/CP1) I1 (devant la salle de classe): *"Vous vous mettez en rang pour aller à la bibliothèque, et vous vous arrêtez au niveau de la classe!"*. Les enfants courent, vont au-delà du niveau indiqué et certains d'entre eux se dépassent. I1 n'a pas bougé et elle crie: *"Mais vous n'avez rien compris! Alors revenez-là! Je vous rappelle que je ne veux pas vous voir doubler ni courir et que troisièmement vous ne devez pas dépasser l'endroit que je vous indique!"*

Dans ce mode de gestion des déplacements, la part de hasard, d'improvisation doit être réduite au minimum et tout est prévu, jusqu'à la place des enfants dans le rang, objet d'enjeux très important du groupe d'élèves, où tout le monde convoite la première place: chez I1, ce sont les élèves de service, qui tiennent au passage la porte aux autres et qui rejoignent ensuite le début du rang (ce qui pose parfois des problèmes car les enfants se battent pour être les "deuxièmes", c'est à dire ceux qui passent "en premier" la porte); chez I2, les premiers dans le rang sont les élèves de services de la semaine: ils sont chargés de porter la caisse du goûter et sont censés être les "garants" du respect des arrêts et du rythme du rang. A la différence d'I1, on peut dire qu'I2 "délègue" en quelque sorte une partie de son autorité. La responsabilité est plus ou moins assumée en fonction des enfants qui en ont la charge et par exemple le jour où Wafa et Yannick sont de service, I1 remarque qu'*"on est mal barré aujourd'hui!"* . En effet, ils ne font pas attention, ils se font toujours doubler et I1 est constamment obligée de les rappeler à leurs fonctions. Les deux institutrices donnent un autre exemple de prévision dans les déplacements: quand leur classe était proche de la cuisine, elles installaient des verres en rang sur une table et les enfants en revenant de la récréation buvaient à tour de rôle, puis repartaient dans leur classe, ce qui permettait de les "faire boire dans l'ordre".

Lorsqu'ils sont en classe, les élèves n'ont pas le droit d'aller aux toilettes (sauf en cas d'urgence), alors que dans les autres configurations, ils ont cette autorisation (avec des conditions différentes de déplacement hors de la classe, en fonction des configurations). On peut penser que cette restriction de la part des institutrices de CP fait partie de la volonté plus large d'apprendre à "se réguler" (un arrêt aux toilettes est prévu systématiquement avant de descendre en récréation et en remontant de récréation) et de contrôler des corps plus "novices" face aux contraintes scolaires. En fait, nous n'avons jamais observé un refus de la part des institutrices face à un élève qui demande à aller aux toilettes (même quand ce n'est visiblement pas "urgent").

Les élèves des deux classes de CP ne devraient se déplacer en théorie que lorsque l'institutrice le demande ou l'a prévu. On observe des déplacements habituels à l'initiative de l'enseignante, comme aller vider son cartable le matin (CP1), aller rincer son éponge à

la fin d'une série d'exercices sur l'ardoise (CP2): "C'est sûr qu'il faut alterner, aussi. Il faut pas les laisser assis tout le temps <...> Tu les fais bouger un peu, et puis tu les laisses prolonger parfois, qu'ils aient le droit de parler un peu" (CP1). En CP1, le seul déplacement où l'enfant ne demande pas l'autorisation à l'enseignante est lorsqu'il va chercher un mouchoir, encore qu'il soit obligée de restreindre ces déplacements, car certains enfants se lèvent trois fois de suite pour aller chercher un mouchoir alors qu'ils n'en ont plus besoin. Chez I2, les enfants ont le droit d'aller chercher un livre quand ils ont fini leurs exercices. En réalité, on se rend compte de la très grande difficulté des enfants à rester immobile à leur place et à ne se déplacer que lorsque l'institutrice l'autorise: ainsi, lorsqu'ils veulent dire ou montrer quelque chose à la maîtresse, beaucoup d'élèves ne peuvent s'empêcher de se lever de leur chaise et de se diriger vers l'institutrice. I1 comme I2 rappellent d'ailleurs sans cesse qu'ils "peuvent bien parler de leur place". Nos observations relèvent quantité de déplacements non autorisés dans la classe et en fait les institutrices n'interdisent véritablement toute mobilité dans la classe qu'au moment des contrôles (elles demandent d'ailleurs aux élèves de "prendre de quoi s'occuper" si jamais ils ont fini leur contrôle, car après ils n'ont plus le droit de bouger). On dirait qu'elles "placent la barre" des exigences à un niveau élevé, avec des règles strictes tout en ayant conscience de ce que les élèves sont réellement capables de faire en matière de déplacements, ce qui explique la relative latitude qu'elles permettent aux enfants. Lorsque les institutrices travaillent en demi-groupe, elles laissent encore plus de liberté aux déplacements des enfants et à leur posture. Ainsi ils se lèvent plus facilement, la suivent, se promènent fréquemment pour aller voir les autres élèves.

3- L'intégration d'un rythme et d'un rapport au temps

Bien avant sa scolarisation, l'enfant apprend très jeune à se conformer à la contrainte sociale du temps, à "se développer un système d'autodiscipline <...> à se conduire et à modeler sa sensibilité en fonction du temps"⁸⁶⁹. Ainsi lorsqu'on l'habitue à manger, à dormir à heures fixes, on oblige l'enfant à réguler ses rythmes biologiques "en fonction d'une organisation sociale différenciée", on le contraint à "se discipliner" en réglant son "horloge physiologique sur une horloge sociale"⁸⁷⁰. Le développement et l'apprentissage de la conscience du temps chez l'enfant ne peuvent pas être considérés isolément du "processus de civilisation" contribuant à "former des habitus sociaux qui sont partie intégrante de toute structure de personnalité"⁸⁷¹, d'un processus de socialisation au cours duquel, en grandissant, "chaque enfant devient vite familier du <<temps>> en tant que symbole d'une institution sociale dont il éprouve très tôt le caractère contraignant"⁸⁷².

⁸⁶⁹ N.Elias, *Du temps*, Ed.Fayard, Paris, 1997, p.16

⁸⁷⁰ idem, p.56. L'auteur souligne combien la société a progressivement composé (à partir d'une nature moins ordonnée que ce que nous laisse à penser notre perception commune), un ordre spécifique nécessaire pour gérer des relations d'interdépendance devenues plus complexes. Les efforts pour adapter le calendrier et en faire un instrument standard de mesure du temps, en sont un exemple: "*les difficultés croissantes auxquelles se heurtaient jadis les auteurs de calendriers étaient liées au fait que le cours de la nature n'est pas suffisamment régulier pour répondre aux besoins humains*" (p.216)

⁸⁷¹ ibid, pp.16 et 17

Cette contrainte de la "conscience omniprésente du temps" est tellement intériorisée que les hommes interprètent comme une disposition naturelle ce qui relève d'un travail systématique de socialisation: "La manière dont les hommes vivent le temps à l'intérieur des sociétés strictement disciplinées en matière de temps constitue un exemple parmi bien d'autres de structures de personnalité qui, tout acquises qu'elles soient, ne sont pas moins contraignantes que des particularités génétiques"⁸⁷³.

L'élève, en tant qu'être humain inséré dans des rapports sociaux, n'est donc pas entièrement "inexpérimenté" face aux dispositions relatives à la contrainte du temps que l'école entend lui inculquer. Mais la forme scolaire introduit encore une dimension supplémentaire nous semble-t-il, notamment par l'inscription de l'enfant dans un "emploi du temps", "ce vocable qui caractérise si bien l'univers scolaire, définit de façon impérative et minutieuse l'usage du temps. Il organise un temps quotidien morcelé, chacune de ses portions étant affectée à un usage déterminé; temps qui se répète inlassablement, qui inscrit l'individu dans la régularité et les rythmes collectifs"⁸⁷⁴. L'occupation réglée, incessante de l'écolier permet de "canaliser" les énergies et introduit une morale, une forme de discipline. A l'école, l'enfant est confronté également à des rythmes précis (nous en verrons un exemple dans les exercices avec ardoises⁸⁷⁵), le plus directement visible étant la sonnerie, signal sonore dont le "sens symbolique <...> dépasse l'objectif apparent. Il signifie aux élèves que leurs activités, leurs mouvements et leurs gestes sont réglés par une autorité anonyme et impersonnelle. Au-delà de son rôle pratique, le signal sonore scande en fait des rythmes temporels que les enfants s'incorporent et qui servent de support à tout un ensemble de comportements et d'habitudes qui s'apparentent au réflexe conditionné, résultat d'un dressage"⁸⁷⁶.

Le temps apparaît comme une dimension essentielle inscrite dans les textes fondateurs d'une pédagogie moderne que sont *L'école paroissiale* de J. de Batencour et *La conduite des écoles chrétiennes* (qui symboliquement commence par l'entrée et se termine par la sortie de l'école) de J.B de La Salle: "L'ordre de la classe est d'abord une maîtrise du temps. Sans doute l'emploi du temps n'est-il pas au XVIIIème siècle une nouveauté: les règles monastiques médiévales sont déjà scansion de la journée par les

⁸⁷² *ibid*, p.16 "Le concept de temps ne fait pas l'objet d'un apprentissage en sa seule qualité d'instrument d'une réflexion destinée à trouver son aboutissement dans des traités de philosophie". L'auteur montre bien que le caractère contraignant du temps provient de la standardisation de la mesure du temps comme instrument de mesure commun à l'ensemble d'un groupe humain, comme repère identique des activités humaines: "Telle est l'une des sources de ce pouvoir de contrainte que le <<temps>> exerce sur l'individu. Celui-ci est toujours obligé de régler son propre comportement sur le <<temps>> institué du groupe auquel il appartient, et plus s'allongent et se différencient les chaînes d'interdépendance fonctionnelle qui relient les hommes entre eux, plus sévère devient la dictature des horloges" (p.125)

⁸⁷³ *ibid*, p.157

⁸⁷⁴ J.Chobeaux, *Les corps clandestins. L'enfant, l'école et le quotidien*, Ed. Desclée/De Brouwer, Paris, 1993, pp.66 et 67

⁸⁷⁵ Voir supra dans cette configuration la partie II,5,a: "Les exercices avec ardoises"

⁸⁷⁶ *Les corps clandestins*, p.73

offices qui, à heures fixes, rythment son déroulement. Pourtant l'aspect le plus saisissant des textes normatifs qui proposent un bon gouvernement de l'école est l'obsession d'un remplissage du temps. La vacuité, l'oisiveté doivent être bannies de la durée scolaire car elles sont sources de désordre. Pour déloger tout vide par où pourrait s'insinuer le divertissement, il convient d'occuper les enfants à tout moment <...> La pédagogie s'apparente alors à une science des distributions, chaque élément se décomposant lui-même en segments, de telle façon que les séries ainsi constituées s'enchaînent sans hiatus: ainsi la semaine se divise-t-elle en jours, qui n'ont pas tous la même valeur, la journée en leçons, la leçon elle-même est ponctuée de signaux qui la scandent"⁸⁷⁷.

Le découpage du temps intervient ainsi à plusieurs niveaux de l'organisation pédagogique, pour occuper l'écolier (et ainsi éviter l'oisiveté, source de désordres), pour organiser les journées et décomposer les apprentissages en leçons, elles mêmes divisées en séquences qui définissent des gestes et des postures réglées minutieusement: M.Foucault souligne que chez J.B de La Salle, "les activités sont cernées au plus près par des ordres auxquels il faut répondre immédiatement: <<au dernier coup de l'heure, un écolier sonnera la cloche et au premier coup tous les écoliers se mettront à genoux, les bras croisés et les yeux baissés. La prière étant finie, le maître frappera un coup de signal pour faire lever les élèves, un second pour leur faire signe de saluer le Christ, et le troisième pour les faire asseoir>>"⁸⁷⁸. Au début du XIXème siècle, l'école mutuelle propose des emplois du temps réglés à la minute près: "8h45 entrée du moniteur, 8h52 appel du moniteur, 8h56 entrée des enfants et prière, 9h entrée dans les bancs, 9h04 première ardoise, 9h08 fin de la dictée, 9h12 deuxième ardoise"⁸⁷⁹.

L'école mutuelle va intensifier l'usage du moindre instant : "son organisation permettait de tourner le caractère linéaire et successif de l'enseignement du maître; elle réglait le contrepoint d'opérations faites, au même moment, par différents groupes d'élèves sous la direction de moniteurs, et des adjoints, de sorte que chaque instant qui s'écoulait était peuplé d'activités multiples, mais ordonnées"⁸⁸⁰ et elle va introduire la rapidité dans le contrôle du temps : "le rythme imposé par des signaux, des sifflets, des commandements, imposait à tous des normes temporelles qui devaient à la fois accélérer les processus d'apprentissage et enseigner la rapidité comme une vertu"⁸⁸¹. L'emploi du temps prend ainsi avec l'école mutuelle ("parenthèse" de l'histoire) une signification "économique" et non plus seulement "morale-politique" comme c'était le cas dans la Conduite des Ecoles Chrétiennes où la rapidité n'était pas visée dans les apprentissages, "l'éducation devant par essence être longue"⁸⁸². Les indications relatives à l'exercice de lecture contiennent les principes suivants: "aller lentement, ne pas passer à l'étape

⁸⁷⁷ R.Chartier, D.Julia, MM. Compère, *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, SEDES, Paris, 1976, pp. 114 et 115

⁸⁷⁸ *Surveiller et punir*, Ed.Gallimard, Paris, 1976, p.152

⁸⁷⁹ d'après R.R Tronchot, *L'enseignement mutuel en France*, cité par Foucault dans *Surveiller et punir*, p.152

⁸⁸⁰ *Surveiller et punir*, p.156

⁸⁸¹ idem

suyvante avant de connaître parfaitement ce qui précède, fignoler les détails..."⁸⁸³ .

Dans la configuration Jean Giono, on retrouve ce découpage du temps et cet apprentissage des rythmes, même si les maîtresses ne sont pas "tenues" de respecter une organisation uniforme à toutes les écoles primaires concernant les emplois du temps et l'organisation des séances: les *Programmes Instructions et Conseils pour l'école élémentaire* stipulent qu'"il n'existe pas de modèle unique d'organisation du temps scolaire"⁸⁸⁴ et qu'on peut imaginer des rythmes scolaires différents relatifs à l'occupation du temps à la semaine comme à la journée. Si les *Instructions officielles* dénoncent les "dangers" d'une forme trop stricte de l'emploi du temps ("morcellement disparate de l'activité des enfants au détriment de leurs intérêts"⁸⁸⁵), elles ne préconisent pas pour autant sa disparition et elles définissent l'organisation du temps scolaire comme "un compromis" ("Eviter la rigidité d'un emploi du temps trop formel et donc garder une certaine souplesse tout en programmant une organisation rigoureuse du travail"⁸⁸⁶), dans lequel l'enseignant devra tenir compte de divers impératifs: pédagogiques (variation des types d'activités, des formes de travail...), de contenus (les *Instructions officielles* fixent les notions à acquérir), d'ordre psycho-pédagogique (répartition des efforts demandés, attention portée à la durée des différentes phases d'une séquence pédagogique et à la quantité de travail...).

Selon les deux institutrices de la configuration Jean Giono, il est très difficile de respecter un emploi du temps qui soit identique d'une semaine sur l'autre tout en tenant compte scrupuleusement des consignes officielles. L'organisation de la semaine varie donc, avec certaines constantes cependant, liées à des interventions extérieures régulières, au temps qui doit être consacré à certains apprentissages (qui sont surtout centrés en CP sur la lecture, l'écriture, le calcul), à une forme d'apprentissage (beaucoup d'exercices, peu de leçons collectives et jamais de travail de groupe) et à un rythme de travail (les séquences de travail sont relativement rapides et les activités qui requièrent moins de concentration se trouvent en fin de journée, voire en fin de matinée⁸⁸⁷). Les institutrices n'ont donc pas d'emploi du temps affiché dans la classe⁸⁸⁸ contrairement à la configuration Tom Pouce, ni distribué aux enfants (comme dans la configuration Guilloux,

⁸⁸² G.Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.28

⁸⁸³ idem

⁸⁸⁴ *Programmes Instructions et Conseils pour l'école élémentaire*, N.Babin et M.Pierre, 1991, Ed.Hachette, Paris, p.16

⁸⁸⁵ idem, p.21

⁸⁸⁶ ibid, p.21

⁸⁸⁷ I2 trouve que "*l'après-midi, les enfants sont super excités. Le matin tu arrives à les contrôler un peu*" et I1 souhaiterait que "*tous les jours, il y ait des ateliers l'après-midi <elle fait allusion au fonctionnement de St Fons> parce que le matin ils ont plus d'attention*"

⁸⁸⁸ Pour se faire une idée de l'organisation hebdomadaire des apprentissages, nous avons reconstitué deux emplois du temps sur une semaine (un pour I1 et un pour I2), consultables en annexe D1

où les emplois du temps figurent dans les cahiers de texte de chaque enfant et sont signés par les parents), ni présenté aux élèves (comme dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, où l'institutrice présente en début de semaine l'organisation hebdomadaire et en début de matinée l'emploi du temps de la journée). Même si dans toutes ces configurations, l'emploi du temps est imposé aux élèves, on peut dire qu'à Jean Giono, la contrainte extérieure est encore plus forte, étant donné que les élèves ne peuvent pas consulter les emplois du temps et que les institutrices ne sont jamais confrontées à la justification d'une modification de programme dont elles peuvent changer le contenu sans avertir les enfants. Nous verrons que dans la configuration C.Freinet, les élèves sont associés à l'élaboration de l'emploi du temps hebdomadaire, dont ils peuvent contester l'équilibre entre les matières et l'emplacement des apprentissages dans la journée⁸⁸⁹. Par ailleurs, la comparaison entre les emplois du temps des cinq configurations⁸⁹⁰ met en valeur, à Jean Giono et à Guilloux une organisation qui ne réserve aucune plage pour le travail individuel, dans lequel l'élève doit s'organiser (éventuellement à partir d'un plan de travail) et apprendre à gérer de manière autonome la répartition temporelle de ses exercices.

Dans la configuration Jean Giono plus que dans toutes les autres configurations observées, l'intériorisation des repères liés à la contrainte sociale du temps s'effectue ainsi moins par les emplois du temps (dont les élèves ne perçoivent que des "bribes", comme par exemple: le mardi, c'est le jour du karaté, le jeudi c'est le jour de la piscine) que par des activités autour des événements du calendrier. En CP1 une affiche recense pour chaque mois les anniversaires des enfants et en CP2 tous les jours de la semaine sont affichés, avec les jours fériés barrés de gris et les événements (par exemple le 2 février: "on fait sauter des crêpes", les anniversaires: "Juliette a six ans")⁸⁹¹. Les travaux de N.Elias sur le temps soulignent que les anniversaires sont la marque de l'insertion de l'homme en interrelations avec d'autres hommes: "Le temps des calendriers illustre de manière simple cette appartenance de l'individu à un univers où existent quantité d'autres humains, donc une réalité sociale, et de multiples processus physiques, donc un monde naturel. A l'aide d'un calendrier, chacun peut déterminer avec précision le point où il est venu s'insérer dans le flot des processus sociaux et physiques. Les jours du mois constituent un motif temporel dont la répétition marque symboliquement le retour de notre anniversaire"⁸⁹². En apprenant à situer sa date de naissance (et celle des autres) sur un calendrier, l'élève de la configuration Jean Giono prend conscience de soi, de sa propre

⁸⁸⁹ Voir supra la partie IV,1 de cette configuration: "Préparation mentale par la planification et le retour réflexif sur la programmation des apprentissages"

⁸⁹⁰ Les emplois du temps des configurations sont consultables en annexe D

⁸⁹¹ Par ailleurs en CP2, un élève est chargé tous les matins de relever la température (symbolisée au tableau sur une affiche par un thermomètre et des traits), de l'indiquer sur le calendrier et les enfants l'inscrivent sur leur cahier du jour. Puis l'institutrice demande aux enfants le temps qu'il fait et en fonction elle dessine sur le calendrier, en face du jour concerné, un soleil, un nuage seul ou un nuage avec de la pluie.

⁸⁹² N.Elias, *Du temps*, Ed. Fayard, Paris, 1997, p.33

durée de vie en tant que continuité évolutive inscrite en relation avec d'autres vies et d'autres événements humains (fêtes de Noël, de Pâques, Mardi-Gras, jours fériés...). I2 utilise encore un autre repère temporel: en dessous du calendrier affiché se trouvent quatre photos du même arbre de la cour, photographié à des moments différents de l'année pour montrer les modifications qu'apportent les saisons sur la végétation. Lorsqu'ils regardent le calendrier, les élèves de CP2 font ainsi l'expérience empirique du long travail de détermination du temps effectué par les hommes sur la base d'observations physiques (comme les changements de Lune, de saisons, la durée variable des journées et des nuits...) notamment pour élaborer le calendrier.

La mise en place des "services" de la classe est une manière aussi d'insérer l'élève dans un rapport au temps, puisqu'à un moment donné de la journée, un enfant doit s'acquitter d'une tâche. Dans la configuration Jean Giono, les enfants peuvent ainsi en consultant la liste affichée, savoir qui est l'élève de service (désigné par une pince à linge). Cette forme de participation des enfants à la vie de la classe est sollicitée dans toutes les configurations rencontrées, même si elle prend un sens différent qu'on perçoit dans la désignation même des travaux à effectuer⁸⁹³ : à la Maison des Trois Espaces et à C.Freinet, on parle de "responsabilités", ce qui correspond bien à l'esprit de ces configurations dans lesquelles l'élève est incité à prendre place de manière active dans une "collectivité" ou une "coopérative"; les désignations de "tâches" (Tom Pouce) et de "services" (Jean Giono)⁸⁹⁴ impliquent davantage l'idée qu'il existe dans la classe des travaux obligatoires pour le bien-être de tout le monde ("pour la convivialité", "pour vivre en harmonie") et qu'il est nécessaire que chacun s'acquitte à son tour de ses obligations. Celles-ci sont d'ailleurs très simples et ne requièrent pas d'initiative particulière de la part des enfants, contrairement aux configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces où certaines responsabilités demandent davantage de prise en charge (bibliothèque, journal scolaire, coopérative de classe...). Dans les configurations Jean Giono et Tom Pouce, l'effectuation des travaux communs relève ainsi moins d'une "éducation globale" à la responsabilité de l'enfant que d'une morale "en pratique" dans le sens d'Alain (effectuer des services pour apprendre le respect du matériel, du rangement et de la propreté): nous verrons d'ailleurs que dans l'esprit des élèves de Tom Pouce, les "tâches" sont vécues comme une véritable corvée, souvent peu valorisée; à Jean Giono, l'intérêt des élèves pour les "services" dépend en partie du pouvoir qui leur est conféré: certaines activités sont très prisées, qui donnent la possibilité à l'enfant de bouger alors que les autres sont assis (distribuer des feuilles, porter des affaires dans d'autres classes) ou qui permettent de partager l'autorité de la maîtresse (mener le rang), contrairement à celles qui consistent à ranger la classe ou porter la caisse des jeux et/ou des goûters pour la récréation.

⁸⁹³ Un tableau comparatif recense en annexe F les "tâches, services et responsabilités" de chaque configuration, avec le descriptif des travaux à effectuer, leurs objectifs, leur mode d'affichage, la manière dont ils ont été choisis et attribués ainsi que leur fréquence d'effectuation.

⁸⁹⁴ En CP1: porter les goûters et la caisse de jeux; mener le rang lors des déplacements et tenir les portes; distribuer et ramasser les feuilles et les cahiers; apporter des documents, des objets aux autres classes En CP2: descendre la caisse des jeux; mener le rang lors des déplacements et tenir les portes; distribuer et ramasser les feuilles et les cahiers; ranger la classe

Dans la configuration Jean Giono, les services sont toujours à l'initiative des institutrices (distribuer les cahiers et les feuilles, ranger la classe, apporter des documents ou objets aux autres classes⁸⁹⁵) ou dépendent d'éléments temporels (au moment de la récréation, les élèves de service savent qu'ils doivent porter la caisse ou bien mener le rang...)⁸⁹⁶. Les enfants ne sont donc jamais placés en situation de gérer leur temps de service, en se rappelant ce qu'ils doivent faire et à quel moment (comme c'est davantage le cas dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces). Par ailleurs, les services n'ont pas été définis en concertation avec les enfants: les institutrices les ont expliqués en début d'année et ils n'ont connu par la suite aucun changement, contrairement aux configurations Tom Pouce, C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces dans lesquelles les tâches ou responsabilités sont négociées avec les élèves et peuvent être modifiées au courant de l'année.

Dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces, les enfants choisissent (dans la limite des places disponibles) les responsabilités qu'ils vont effectuer individuellement ou par groupe pour la semaine, la configuration Tom Pouce procédant autrement, en demandant aux élèves "de se sentir responsable de manière individuelle" et donc d'effectuer d'eux-mêmes les tâches, après autorisation accordée par l'institutrice. Dans la configuration Jean Giono, les deux institutrices diffèrent entre elles sur le mode d'attribution des services: en CP1, deux enfants sont de service à tour de rôle pendant une semaine pour les goûters et la caisse de jeux et deux autres enfants pour le reste des services. L'institutrice indique en début de semaine les quatre enfants de service. Une liste des élèves récapitule le nombre de fois où chacun a été "de service" (les goûters et les jeux étant désignés par un point rouge; le reste par un point bleu). Pour choisir, l'institutrice prend les enfants qui n'ont pas effectué de service depuis longtemps. La désignation des élèves de service est l'objet d'enjeux importants, les enfants se mettant à supplier la maîtresse pour être choisis. I2 procède au contraire de manière "mécanique": elle nomme en début de semaine deux enfants pour porter la caisse des jeux et tenir les portes, à partir de la répartition des élèves dans les rangs de la classe⁸⁹⁷. Pour les autres services, un enfant est désigné par rangée chaque semaine (en allant de gauche à droite). Cette distinction entre les deux institutrices suggère déjà qu'elles se placent sur un mode de relation différent avec les élèves, I1 étant plus proche d'une forme affective/personnelle (c'est elle qui désigne les élèves qui seront de service, se basant en partie sur la fréquence d'effectuation) que I2 (qui procède par attribution automatique à partir du placement des élèves). Nous aurons l'occasion de revenir sur cette différence dans le mode relationnel institutrice/enfants dans la dernière partie intitulée: "Une relation spécifique avec la maîtresse".

⁸⁹⁵ En sachant que d'autres "travaux" peuvent être ponctuellement demandés à un enfant qui n'est pas forcément de service, par exemple aller chercher de la craie ou voir si une salle est libre.

⁸⁹⁶ Les institutrices sont obligées de rappeler constamment qui est de service et ce qu'il faut faire: elles insistent sur le fait qu'il s'agit là d'un apprentissage très long, dans lequel les enfants "apprennent petit à petit" (I1).

⁸⁹⁷ Elle commence par les deux enfants à gauche de la première rangée, puis continue avec ceux du milieu et termine par la droite de la première rangée, pour recommencer ensuite avec la deuxième rangée.

4- Le rangement de soi par le rangement du matériel et l'ordre scolaire dans la présentation des travaux

Les institutrices sont très précises sur les indications dans la manière d'écrire, de présenter les cahiers, les contrôles et les exercices: les élèves doivent se conformer aux modèles imposés par la maîtresse et le respect de ces exigences de présentation est aussi important que la manière d'effectuer les travaux scolaires.

- **(12.03.93/12)** L'institutrice présente un exercice. Avant même d'expliquer en quoi consiste l'exercice, elle donne les consignes de présentation: *"On va écrire les nombres, en sautant une ligne à chaque fois. Vous commencez tout de suite près de la marge, vous sautez un carreau. Vous prenez un crayon à papier et vous faites des petits points en faisant <<oui-non-oui-non>> (ce qui signifie qu'ils ne doivent écrire un point qu'une ligne sur deux) toute la page"*. La maîtresse s'énerve contre Fouad qui a pris un stylo au lieu d'un crayon pour tracer les points. Elle est très en colère <...> *"Alors au premier petit point, vous écrivez 0 et vous écrivez zéro"* (elle écrit en même temps au tableau) *"Vous laissez un petit vide entre les deux, pour que ce soit bien joli <...> Mettez bien les chiffres et les mots les uns en dessous des autres, pour que ça fasse joli! <...> Vous sautez une ligne et vous allez au deuxième petit point, et vous faites un joli un"*.
- **(11.03.93/11)** L'institutrice demande aux enfants d'ouvrir leurs cahiers de mathématiques (pour faire une leçon sur les additions). Elle passe auprès de chaque enfant: *"Je vous écris un point, je saute une ligne et après je réécris un point. Après, vous sauterez vous-même une ligne!"* Tout en écrivant au tableau de manière très claire et lisible ce qu'elle demande aux enfants d'écrire sur leurs cahiers, la maîtresse explique: *"On va écrire les doubles. On écrit <<1>> dans le premier carreau, après <<+>> dans le deuxième et <<1>> dans le troisième carreau. Vous prenez votre stylo bleu"*. Puis elle fait la même chose avec $2+2=$ (en rappelant qu'il faut un élément par carreau) Elle passe vérifier les cahiers des élèves et elle reprend ceux qui n'ont pas écrit un élément par carreau ou qui n'ont pas utilisé le stylo bleu. Elle reprend Sandra: *"Elle n'a pas sauté de ligne! Alors puisque Sandra est un bébé, on va lui mettre des points sur les lignes, à bébé Sandra!"*(les autres enfants rient). Elle finit par $10+10=$ puis dit aux élèves: *"Quand on a écrit ça, on pose le stylo bleu et on prend le stylo rouge"*. Elle complète en rouge au tableau le résultat des additions, tout en les répétant à voix haute.
- **(9.02.93/11)** L'institutrice, distribuant des fiches bristol avec de gros carreaux: *"Vous prenez deux feutres de deux couleurs différentes <...> On prend la feuille dans le sens de la hauteur, c'est à dire comme ça "* <elle montre et place la feuille verticalement au tableau avec un aimant> *"Au bout de la feuille, on écrit 14 au stylo "* Elle explique que *"c'est un 1 puis un 4"* *"Vous choisissez un feutre et horizontalement <elle montre sur la feuille au tableau>, vous coloriez 14 carreaux, mais pas le premier, parce qu'il est à moitié coupé"* . Quand la rangée est terminée, elle continue: *"Maintenant, on prend le deuxième feutre et on dessine la même chose sauf qu'on enlève un carreau à chaque barre <...> On n'oublie pas de sauter des lignes entre*

chaque barre".

(8.04.93/I1) L'institutrice fait une dictée. Les élèves de service distribuent les cahiers de service (jaunes) et la maîtresse rappelle que les enfants doivent utiliser le stylo bleu. Dans chaque cahier, l'institutrice a écrit en rouge et en lettre majuscule le "J" de jeudi en haut à gauche et elle demande aux enfants de compléter, avec la date qu'elle inscrit en haut à gauche du tableau: "Jeudi 8 avril"; "*Vous écrivez dictée en haut, au milieu*"(ce qu'elle fait elle-même au tableau). Elle a collé quatre images dans le cahier en face desquelles les enfants doivent écrire les quatre phrases de la dictée, en commençant par le point qu'elle a inscrit. "*Vous reprenez le modèle de dictée au tableau*"(elle a dessiné quatre rectangles à gauche, avec un point en face de chaque rectangle).

D'une manière proche mais plus accentuée que dans la configuration Guilloux, I1 et I2 exigent des élèves qu'ils suivent des règles d'écriture et de présentation: couleurs et stylos à utiliser selon les indications de la maîtresse; emplacements exacts pour mettre la date et le titre (éventuellement le nom et le prénom); point qui indique où les enfants doivent commencer à écrire sur une page⁸⁹⁸; interdiction de faire des ratures: les élèves d'I2 doivent prendre leur stylo rouge et réécrire à côté, sauf exceptionnellement pour des rectifications minimales⁸⁹⁹; les élèves d'I1 peuvent corriger avec du blanc, mais ils n'ont pas le droit d'en avoir (c'est l'institutrice qui passe avec le blanc pour corriger quand ils se sont trompés). La manière de découper et de coller des documents sur les cahiers est soumise elle aussi à des normes: il faut "découper bien droit, pas avec les angles arrondis" et "ne pas laisser de blanc autour des images" (I2); il faut coller "où il faut", à gauche, et écrire à droite (I1). Ces exigences se retrouvent dans les travaux manuels où ce qui est important, c'est surtout de bien découper, de colorier sans dépasser les traits et de coller de manière propre: en ce sens, les travaux manuels représentent une activité de préparation à la préhension, au maniement du matériel scolaire plus qu'ils ne relèvent du registre de l'"expressivité". Les institutrices s'appliquent à respecter elle-même les normes de présentation qu'elles exigent des élèves, notamment sur leur tableau qu'elles ordonnent précisément et sur lequel elles soignent leur écriture, comme s'il s'agissait d'un "modèle" pour les élèves.

Les justifications apportées à l'exigence d'une présentation conforme au modèle de l'institutrice, sont souvent d'ordre esthétique mêlées d'une certaine manière à un ordre éthique (l'esthétique étant une façon d'ordonner et d'harmoniser en suivant des règles et dans des formes autorisées par les canons de "beauté"), de même que dans les configurations Guilloux et Tom Pouce, qui attachent une extrême importance à la présentation des travaux⁹⁰⁰. Dans un autre domaine que celui de l'école, le travail de M.Foucault sur l'histoire de la sexualité donne un exemple de cette liaison forte entre éthique et esthétique. Dans la culture grecque et gréco-latine, le souci éthique concernant

⁸⁹⁸ Lorsque les élèves doivent faire un exercice ou un contrôle, I2 relit les cahiers la veille et elle indique là par un point rouge où il faut continuer d'écrire, puis elle met un point bleu au début de chaque ligne.

⁸⁹⁹ Par exemple un jour, beaucoup d'enfants ont écrit le mot "tombe" avec un "n" à la place du "m" et elle les autorise exceptionnellement à rajouter une "jambe" à la lettre "n".

la conduite sexuelle s'insère dans un ensemble de pratiques qui constituent les "arts de l'existence": "Par là, il faut entendre des pratiques réfléchies et volontaires par lesquelles les hommes, non seulement se fixent des règles de conduite, mais cherchent à se transformer eux-mêmes, à se modifier dans leur être singulier, et à faire de leur vie une oeuvre qui porte certaines valeurs esthétiques et réponde à certains critères de style"⁹⁰¹.

Les interactions relevées en classes de CP1 et CP2 abondent en discours justifiant l'ordre scolaire exigé dans la présentation des travaux par une dimension esthétique/éthique⁹⁰²:

- **(4.02.93/12)** L'institutrice écrit la date au tableau, que les enfants doivent reproduire sur leurs cahiers. Fouad a écrit tordu, la date descendant en dessous de la ligne. L'institutrice: "*Fouad, c'est vraiment pas joli, je te fais pas mes compliments!*"
- **(9.03.93/12)** Les enfants doivent commenter des images sur leur cahier. L'institutrice: "*Bon, vous pouvez commencer à écrire, vous n'oubliez pas de sauter une ligne entre chaque image, ça fait plus joli <...> Quand vous commencez une phrase, c'est très bien de commencer par une majuscule et de finir par un point, comme pour les noms, les prénoms, c'est bien de mettre une majuscule*".
- **(13.03.93/12)** L'institutrice: "*Alexandre, pourquoi tu tires sur tes mains quand tu écris? Regarde ce que tu fais*" (elle écrit "galette" en étirant les lettres au tableau, comme l'a écrit Alexandre). "*C'est pas joli!*"
- **(12.03.93/12)** L'institutrice vérifie les cahiers de leçon des enfants, où ils ont écrit une série de chiffres en lettres. Elle fait remarquer à Kevin que "*Ca ne s'arrange pas! C'est toujours un vrai travail de cochon!*" et à Marion: "*T'as vu comment ça fait? C'est vraiment pas joli!*" (Marion n'a pas respecté les points indiqués par la maîtresse, où il fallait commencer)

I1 et I2 désignent souvent aux élèves comme étant "bien" ou "plus joli", des pratiques qui relèvent d'une convention d'écriture (par exemple commencer une phrase par une majuscule et finir par un point).

Cette proximité entre ordre éthique et ordre esthétique se retrouve de manière particulièrement forte dans un travail qu'I2 demande régulièrement aux enfants à la fin d'un exercice: en suivant les consignes de la maîtresse, ils doivent tracer des frises sur toute la largeur de la page (traits en diagonale d'une ou plusieurs couleurs, avec des points à l'intersection des carreaux pour mieux se repérer, formant une figure géométrique simple de départ répétée jusqu'au bout de la page). Vers la fin de l'année, lorsque les

⁹⁰⁰ Voir supra la partie III,2 de la configuration Guilloux: "Des travaux d'écoliers soignés et ordonnés" et la partie IV,2,b de la configuration Tom Pouce: "La disposition de soi par la mise en ordre rationnelle et esthétique du monde environnant"

⁹⁰¹ *Histoire de la sexualité, 2- L'usage des plaisirs*, Ed. Gallimard, Paris, 1992, pp. 16 et 17

⁹⁰² Dimension qu'on retrouve dans une moindre proportion au niveau du respect du matériel. Par exemple, I2 dit à un enfant qui mâche le capuchon de son stylo: "*Et bien, il est beau ton stylo, je savais pas que je t'avais donné un stylo tout plat comme une rame de bateau!*"

enfants sont suffisamment habitués, ils sont parfois invités à trouver eux-mêmes une frise, à condition de toujours respecter une consigne (c'est à dire de répéter la même figure géométrique). I2 justifie cette pratique en soulignant l'aspect esthétique des frises et l'apprentissage des repères sur la page: *"c'est pour faire plus joli, pour séparer les types de travail, et puis c'est aussi pour leur faire suivre les quadrillages du cahier, pour leur faire voir la notion de lignes, de grandeur et tout..."*

(22.03.93/I2) A la fin d'un exercice et avant d'en faire un autre, l'institutrice demande aux enfants de "sortir les feutres pour faire une frise". *"Aujourd'hui, vous inventez la frise que vous voulez. Mais attention, parce que quand on fait une frise, on suit une consigne"*. Elle passe mettre des points sur les cahiers des enfants, pour signaler où commence la frise et où elle finit *"L'essentiel, c'est de faire une jolie ligne de couleurs, ça sert à rien de faire des consignes compliquées. Quand les consignes sont respectées, c'est plus joli!"*.

Dans cette configuration qui accorde autant d'importance au soin et à la présentation des travaux scolaires, il n'est pas étonnant que les élèves s'attachent à des questions de forme plus qu'au contenu de ce qu'ils écrivent: *"Là où ils sont sensibles, c'est à l'écriture... Si par exemple un enfant écrit bien, mais si ce qu'il écrit est mauvais, il aura l'impression qu'il est bon, parce que ce qu'il écrit, c'est propre. Alors qu'un enfant qui aura une écriture toute cochonnée, il aura l'impression qu'il travaille mal <...> Parce que je sais pas, les parents, et puis nous aussi on dit qu'il faut que le cahier soit joli... Alors pour eux, c'est ce qui compte. C'est l'apparence..."* (I2, confirmée par I1).

Dans les classes de CP1 et CP2, on voit ainsi combien l'apprentissage de savoirs scolaires s'articule précisément avec la transmission de valeurs éthiques/esthétiques qui ont pour conséquence d'ordonner les élèves en ordonnant la présentation de leurs travaux scolaires. Il en est de même dans le rangement du matériel, dont les vertus disciplinaires apparaissent nettement quand nous demandons aux deux institutrices la manière de procéder le premier jour de la rentrée. Là où les enseignantes des autres configurations insistent sur la présentation et/ou la négociation des règles de vie, des lois de la classe, I1 et I2 ne parlent que du matériel et de son rangement, comme condition déterminante du bon déroulement de l'année: *"Il faut bien savoir ce que tu vas leur dire, bien leur dire où il faut poser les choses, parce que si tu le fais pas en début d'année, tout de suite, et bien tu y arriveras plus après! Alors il faut tout de suite savoir que tel cahier, ça va à tel endroit... Faut qu'ils sachent où vont aller diverses choses. Mais il m'est arrivé des fois de commencer en début d'année de pas savoir... le classeur où il faudra le faire ranger, enfin y'avait un flottement et puis après je m'étais organisée, mais c'est pas la même chose que si tu t'organises dès le début... Ils prennent moins le pli, enfin ils font n'importe quoi, tandis que si tu leur dis dès le début de l'année, l'ardoise est de ce côté du bureau, les cahiers et les classeurs de ce côté <elle parle du rangement du casier intérieur personnel> ben ça les marque plus, parce que les premiers jours, ils écoutent plus!"* (I2). Le rangement du matériel est bien ici une façon de ranger les corps et les comportements, avec une imposition uniforme des règles, puisque tous les enfants ont le même matériel, différencié par leurs signes distinctifs, mais ils ne peuvent pas se le "réapproprier" par quelques modifications personnelles⁹⁰³ : ils doivent l'utiliser de la

même manière⁹⁰⁴, au même moment⁹⁰⁵ et le ranger au même endroit.

Le casier du bureau des enfants, loin d'être un espace privé, est soumis à des vérifications fréquentes de la part des institutrices qui menacent de vider les casiers qui ne seraient pas rangés. Les élèves ne sont autorisés à y placer que le matériel requis pour la classe (et non pas des objets individuels). I1 donne des consignes précises quant à l'organisation interne du casier et à l'emplacement du matériel: l'ardoise et les craies à gauche, les cahiers à droite, la trousse et les crayons au milieu et l'éponge au fond. I2 insiste davantage sur la répartition des affaires sur la table, et notamment les ciseaux et les stylos dans le trou qui servait autrefois à placer une bouteille d'encre. Le rangement du matériel s'acquiert aussi dans d'autres activités, telles que la BCD où pour apprendre aux élèves à remettre un livre utilisé à sa place, I1 comme I2 munissent chaque enfant d'une baguette au bout de laquelle est apposé son signe, qu'il place à l'endroit où il a retiré le livre pour se rappeler ensuite où il doit le ranger. Quant aux affaires personnelles des élèves, elles doivent elles-aussi être rangées selon des règles précises, qui ne sont pas sans rappeler une dimension constitutive de la configuration Tom Pouce: quand les enfants arrivent ou repartent de la classe, le rang marque un arrêt devant les portemanteaux extérieurs à la salle afin que les élèves puissent y déposer leurs vêtements; les cartables doivent être placés au pied de chaque bureau, et ne pas traîner au milieu de l'allée. Enfin la préparation du cartable en fin de journée pour faire les devoirs à la maison est l'objet d'une pratique réglée selon une séquence au cours de laquelle les institutrices nomment au fur et à mesure le matériel que les enfants devront sortir du casier, poser sur la table avant de glisser le tout dans leurs cartables.

Dans une configuration comme J.Giono où le matériel a une telle importance sur la gestion des comportements, on comprend que l'oubli ou la détérioration de ce matériel risquent d'être interprétés comme autant de menaces à l'ordre scolaire et provoquent la colère des institutrices, là où les enseignantes des configurations Guilloux, C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces ne perçoivent que des incidents mineurs.

- **(9.03.93/12)** A la fin d'un exercice, les élèves doivent coller leurs feuilles sur un cahier. Marion s'écrie: *"Maîtresse, j'ai plus de colle!"*. L'institutrice lui répond, très énervée: *"Mais où est-ce que tu te crois? On n'est plus des bébés, ici! Tu as eu toutes les vacances pour y penser! Alors demain on est mercredi, il faut absolument que tu en achètes!"*
- **(11.03.93/11)** L'institutrice avant un exercice: *"Vous prenez vos crayons à papier et vous marquez votre signe derrière!"*. Elle reprend Wafa et Jonathan, qui ne retrouvent plus leurs crayons: *"Bon eux, ils ont toujours pas retrouvé leurs crayons! Et*

⁹⁰³ Par exemple I1 est toujours très en colère quand elle s'aperçoit que certains élèves écrivent sur leurs affaires, et notamment les gommés. Elle dit un jour à un garçon qu'*"on n'a pas le droit d'écrire sur sa gomme, on n'a que le signe et rien d'autre!"*

⁹⁰⁴ Ce qui explique que les cahiers soient changés au même moment pour tous les enfants, qui doivent suivre des consignes strictes sur la manière de remplir et de sauter des lignes ainsi que sur les changements de page.

⁹⁰⁵ Par exemple, les institutrices indiquent toujours de quel instrument d'écriture les élèves doivent se munir pour réaliser un travail scolaire et ceux qui ne respectent pas ces consignes se voient vertement repris.

pourtant, la maîtresse elle était sûre lundi <on est jeudi> que tout le monde avait ce qu'il fallait dans sa trousse! Un stylo bleu, un stylo rouge, une gomme, un crayon, une règle!"

(29.03.93/11) Avant un exercice sur ardoise, plusieurs enfants se plaignent de ne pas avoir de craie. L'institutrice: *"Bon, on va encore passer 10 minutes à régler les problèmes de craie...maintenant, c'est fait pour la semaine, je ne veux plus entendre parler de ces problèmes!"*

5- L'articulation des composantes de la discipline dans les exercices : l'expérience d'une maîtrise corporelle à travers les apprentissages scolaires

Dans la première partie de notre travail ⁹⁰⁶, nous avons pu mesurer combien dans la transmission scolaire des connaissances s'articulent l'apprentissage d'un contenu avec la manière de le transmettre, et notamment à travers les exercices scolaires. Les élèves de CP, effectuant des exercices pour accéder à certaines compétences et savoirs scolaires, acquièrent dans le même temps une disposition à obéir à certaines règles.

a) Les exercices avec ardoises

I1 et I2 utilisent fréquemment les ardoises pour réaliser certains exercices de calcul et d'orthographe. Ces séances sont certainement celles parmi les pratiques pédagogiques des deux institutrices qui sollicitent le plus les corps et la concentration des élèves: d'ailleurs elles ne durent en général pas très longtemps, comme si les enseignantes ne pouvaient pas exiger plus d'effort de la part des enfants. La manière de procéder est similaire chez les deux institutrices: d'abord, rangement des affaires posées sur le bureau, en ne laissant que ce qui sera nécessaire pour l'exercice (l'ardoise, l'éponge et la craie), le reste étant placé dans le casier; puis on passe à l'exercice proprement dit: une consigne, un signal pour l'exécuter, un signal pour montrer, une vérification des réponses, un signal pour effacer.

(4.02.93/12) Quatre dessins sont affichés au tableau: un chien, un poing, une infirmière, une guitare avec un signe sous chaque figure. Les enfants doivent indiquer sur leur ardoise le signe de chaque dessin dont le mot ne comporte pas de son "in". Lorsqu'elle explique et entre chaque exercice, la maîtresse exige que les ardoises soient placées à gauche sur le bureau. L'institutrice lit les noms de chaque figure à voix haute et lorsqu'elle tape dans ses mains, les élèves doivent écrire sur leur ardoise. Elle tape une deuxième fois dans ses mains, signal pour que les enfants lèvent leurs ardoises et la maîtresse regarde globalement si les réponses sont justes ou non, puis elle passe entre les rangées pour corriger individuellement les élèves. Les enfants doivent lever leurs ardoises au même moment; l'institutrice considère comme non valable la réponse de ceux qui tardent et elle reprend vertement ceux qui lèvent trop tôt. Au signal *"un p'tit coup d'chiffon"* les élèves effacent leurs ardoises et passent à l'exercice suivant. La séance terminée, l'institutrice déclare calmement: *"La*

⁹⁰⁶ Voir infra dans la première partie, chapitre 3: "Les disciplines scolaires: approche socio-génétique"

première rangée va laver son éponge"(les enfants partent en courant et se bousculent autour du seau près du tableau), puis elle passe à la deuxième, la troisième et la quatrième rangée.

(11.03.93/11) *"On va jouer au jeu de l'intrus"*. Les enfants sortent leurs ardoises. L'institutrice écrit une liste de mots au tableau et les enfants doivent écrire ceux où on entend le son "e". Elle avertit: *"Vous attendez que la maîtresse tape dans ses mains"*et elle tape dans les mains en disant "on écrit" Les enfants écrivent. Elle tape une deuxième fois dans ses mains. Les élèves s'arrêtent. Elle tape une troisième fois et les enfants montrent leurs ardoises. Elle passe corriger, elle fait une croix derrière les ardoises de ceux qui ont trouvé la bonne réponse et elle annonce "on efface" avant de continuer avec l'exercice suivant.

Dans ces exercices, les enfants sont soumis à un découpage précis du temps en micro-séquences, à un rythme collectif où l'individualité de la progression est impossible (à chaque signal, les élèves doivent s'exécuter en même temps: ni trop tôt, ni trop tard) et où l'urgence du temps est fréquemment rappelée par des "dépêchez-vous", "ne traînez pas", "on ne rêve pas...". Ils doivent également se conformer à une posture et à des gestes très précis, articulés à la manipulation de l'ardoise (position d'attente, écrire au signal, montrer au signal, effacer au signal puis à nouveau position d'attente) . I1 à la différence d'I2 ne demande pas aux élèves d'aller laver leurs éponges, ce qui permet aux enfants de CP2 de se déplacer, et de se défouler (de manière quand même contrôlée par l'institutrice qui donne l'ordre successivement à chaque rangée) suite à un exercice qui mobilise beaucoup d'attention de la part des élèves. A ce moment où la tension se relâche, I2 est moins regardante sur le comportement des élèves qui peuvent courir et se bousculer un peu (alors que c'est d'ordinaire interdit) et elle les incite même parfois à aller plus vite, disant un jour à une rangée *"Et bien les enfants, vous n'avez pas gagné le concours de vitesse!"*

Dans ces exercices avec ardoises, les institutrices s'appuient sur le procédé dit "La Martinière": "Une question étant posée par le maître, à un premier signal les élèves inscrivent la réponse sur l'ardoise puis, à un second, montrent l'ardoise. D'un seul coup d'oeil, l'enseignant connaît la proportion de réponses justes et la personnalité des élèves en difficulté. Il en conclut immédiatement soit à la nécessité de faire un retour en arrière, soit à la possibilité d'enchaîner, voire à l'utilité de rectifier, etc..."⁹⁰⁷. M.Foucault décrit un exercice d'écriture sur ardoises à l'école mutuelle qui ressemble à ceux observés dans la configuration Jean Giono: "9. Mains sur les genoux. Ce commandement se fait par un coup de sonnette; 10: mains sur la table, tête haute; 11: nettoyez les ardoises: tous essuient les ardoises avec un peu de salive ou mieux avec un tampon de lisière; 12: montrez les ardoises; 13: moniteurs, inspectez. Ils vont visiter les ardoises de leurs adjoints et ensuite celles de leur banc. Les adjoints visitent celles de leur banc, et tous restent à leur place"⁹⁰⁸.

⁹⁰⁷ G.Mialaret (sous la direction de), *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979, p. 359

⁹⁰⁸ *Surveiller et punir*, Ed. Gallimard, Paris, 1975, p.156

Cette méthode implique en CP1 et en CP2 une très grande vigilance de la part des maîtresses et un certain "cadrage" des comportements pour lequel I1 s'appuie sur un système de récompenses par bons points et de punitions par retrait de ces bons points (système reposant sur l'émulation, qu'I2 n'utilise pas)

(9.02.93/I1) L'institutrice explique aux enfants qu'ils vont faire du calcul mental. Ils doivent prendre leurs ardoises, mais calculer d'abord dans leurs têtes, puis écrire à la craie la réponse et laver l'ardoise après que la maîtresse soit venue vérifier. Les enfants s'agitent et certains crient "*ouais, super!*". L'institutrice menace alors: "*Attention! A trois on va ranger l'ardoise!*", ce qui a pour effet de stopper net l'agitation et les cris des enfants <...> L'institutrice demande aux enfants de tenir l'ardoise dans le creux du coude, "*comme ça, ça ne fait pas de bruit*". Taïl n'écoute pas la consigne et tient son ardoise à bout de bras. La maîtresse le reprend: "*Taïl, si tu te tiens mal, tu rangeras ton ardoise!*" <...> Les enfants ont terminé d'écrire le résultat de l'opération sur leurs ardoises. L'institutrice passe auprès de chacun d'entre eux pour corriger. Les élèves s'agitent, crient et se lèvent de leurs chaises. La maîtresse menace alors: "*J'écris une croix sur les ardoises où c'est juste. Les enfants qui tiennent mal l'ardoise n'auront pas de croix!*" <...> L'institutrice a donné trois bons points à chaque réponse exacte: "*Maintenant que j'ai payé, vous pouvez effacer votre ardoise et ranger*". Les enfants font beaucoup de bruit, crient et s'agitent et la maîtresse les reprend: "*Mais je peux reprendre les bons points aux enfants pas sages!*"

(11.03.93/I1) Suite à un exercice sur ardoise qui consiste à repérer un "intrus" dans des listes, l'institutrice distribue les bons points à ceux qui ont la réponse juste, ce qui occasionne beaucoup de remous dans la classe. L'institutrice menace un garçon qui ne cesse de s'agiter: "*Jonathan, tu vas passer dans le coin, si tu continues! De toute façon, pour ce que tu fais!*" <...> L'institutrice écrit une autre liste au tableau. Vanessa et Kamel ne cessent de discuter, alors que la maîtresse a demandé de ne pas copier. Elle les reprend: "*Vanessa et Kamel, vous n'aurez rien si vous continuez à discuter!*" <...> L'enseignante copie la dernière liste au tableau. Les enfants s'agitent, bougent sur leurs chaises et crient: "*Vous vous calmez, sinon la maîtresse ne donnera pas de bons points!*"

Enfin, ces exercices sur ardoises s'inscrivent logiquement dans la configuration J.Giono à côté d'un ensemble d'habitudes gestuelles répétitives. Par exemple I2, à la fin des contrôles, exige des enfants qu'ils retournent leur feuille sur le bureau; lorsqu'elle fait lire au tableau des mots aux enfants, chacun doit lire à son tour, mais doit attendre d'abord que l'institutrice pointe le mot avec sa règle. En CP1, les élèves avant chaque contrôle doivent inscrire leurs signes derrière la feuille; ils doivent garder la feuille tournée face contre le bureau tant que l'institutrice donne les explications, puis ne la retourner qu'au signal; quand ils ont terminé, ils doivent retourner la feuille ("comme ça, la maîtresse elle voit que vous avez fini, et ce n'est pas la peine de crier pour dire que vous avez fini" et cela permet aussi d'éviter le copiage entre enfants). Lorsqu'ils sont devant une feuille d'exercices, les enfants doivent mettre le doigt sur le premier exercice (pour qu'elle vérifie que les élèves ne se trompent pas). L'aspect répétitif des habitudes se retrouve dans les contenus même d'apprentissages, puisque les élèves de CP1 comme de CP2 travaillent

souvent sur des histoires qui comportent des phrases ou des éléments répétitifs qui aboutissent, par accumulation successive à former une histoire entière⁹⁰⁹.

b) Les rondes et danses

Ces séances sont particulièrement intéressantes à observer, car on pourrait penser à priori qu'elles relèvent d'activités (comme les travaux manuels que nous verrons plus loin) où la part d'"expression" de l'élève est plus grande que dans les activités dites "de base" en CP (calcul, lecture, écriture). Or, même si les institutrices laissent à ces activités qu'on pourrait qualifier rapidement d'"artistiques" une latitude plus grande aux postures et aux comportements, l'imposition d'un ordre scolaire est tout aussi présente, par l'intermédiaire d'exercices progressifs où la capacité à inventer, à créer est peu sollicitée et où il s'agit davantage pour les élèves de développer une compétence à imiter, à répéter des gestes, à comprendre des consignes et à les interpréter convenablement:

- **(5.04.93/12/13h30 à 14h20)** La classe est rassemblée dans le préau. La plupart des enfants sont en chaussons ou en baskets, les autres restent en chaussettes. Les enfants forment un groupe autour de l'institutrice qui prend un tambourin et déclare *"Avant de commencer, comme d'habitude un peu d'échauffement!"*. Elle n'a pas besoin d'en dire plus: les élèves courent dans tous les sens, au rythme du tambourin (qui accélère, ralentit, est saccadé puis régulier...). Certains enfants rient, se bousculent un peu, font exprès de tomber (surtout les garçons) ou discutent tout en courant (surtout les filles) L'institutrice intervient pour stopper ce genre de comportement uniquement quand elle estime qu'ils sont dangereux et que les enfants risquent de se faire mal.
- Tout en continuant le rythme du tambour: *"Bon maintenant, quand le tambour sera arrêté, il faut que tous vous touchiez du bois dans la salle"*. Elle stoppe et les enfants se précipitent vers les portes, les bancs, les fenêtres. Elle reprend le tambour en expliquant que *"maintenant, quand j'arrête, il faut toucher du fer"*(ils se précipitent vers les pieds de table et des bancs, la boîte aux lettres). A chaque fois, l'institutrice fait un tour et signale quelques enfants (pas tous) qui ne respectent pas la consigne, puis: *"Maintenant, je ne veux plus voir vos pieds par terre!"* Les enfants se précipitent sur les bancs, les tables et grimpent aux poteaux en poussant des cris et en se bousculant. *"Maintenant, je ne veux plus voir vos pieds par terre, mais vous n'avez plus le droit de monter sur la table ou les bancs, ni sur les poteaux"*. Les élèves mettent quelques secondes avant de trouver des positions à terre, les pieds en l'air. Dès que certains ont trouvé, les autres comprennent et adoptent des positions identiques ou similaires <...>
- L'institutrice passe à un autre exercice: quand elle arrête le tambour, les enfants qui courent dans tous les sens doivent changer de direction et repartir à l'envers <...> Les enfants se mettent en rond et l'institutrice chante avec eux la "chanson de la brioche", dont ils connaissent déjà les paroles et les gestes qui vont avec. Elle s'arrête, entre

⁹⁰⁹ Pour donner un exemple: *Comment faire pour réparer la pauvre Nathalie?*: repeindre son visage et ses petits souliers, lui tailler une nouvelle robe de soie bleue...(les enfants doivent reprendre tous les éléments avant d'en ajouter un nouveau).

dans le cercle et se place en face d'un enfant, avec les mains sur les hanches:

"Est-ce que ma brioche est bien dorée, bien grillée, bien sucrée?". L'enfant doit alors quitter le cercle, les autres élèves le suivent, le cercle se reforme et l'enfant à son tour interpelle un élève en reprenant la même phrase que l'institutrice. Lorsqu'un élève se trompe, s'il oublie une partie des mots ou une partie de la phrase, la maîtresse lui fait remarquer et il doit tout recommencer <...>

- L'institutrice passe à une ronde chantée que les enfants ne connaissent pas. Elle leur demande de faire un cercle "comme il faut", en se tenant la main. Elle chante une première fois "l'histoire du petit violoniste" qui a un air et des paroles très simples, puis elle demande aux enfants de reprendre phrase par phrase après elle, enfin elle indique les gestes à effectuer. Un enfant est au centre du cercle et tourne en sens inverse de la ronde: il sautille et fait comme s'il jouait du violoncelle. Il s'arrête en face d'un enfant de son choix, les mains sur les hanches et chante la chanson du violoniste. Les deux enfants se retrouvent au centre du cercle et vont chercher un troisième violoniste <...>
- Fin de la séance. L'institutrice demande aux enfants de s'allonger par terre: *"Je ne veux voir que des poupées en chiffon, toutes molles!"*. Fouad se rapproche de Marc et Fabrice: les trois garçons chahutent. La maîtresse s'approche doucement d'eux et leur demande individuellement de se calmer. Elle fait des gestes très lents, parle calmement aux élèves. Au bout d'une minute, elle passe près de ceux qu'elle considère comme aptes à se relever, puis elle les touche avec la baguette de tambour pour signaler qu'ils peuvent se relever. En se levant, certains courent pour aller chercher leurs vêtements (comme si la maîtresse les avait délivrés d'une posture emprisonnante) mais elle ne leur fait aucune remarque.

A cette séance, I2 n'a pas besoin de beaucoup parler: elle donne simplement quelques indications pour rappeler aux enfants des gestes, des mouvements qu'ils ont l'habitude d'effectuer; lorsqu'elle présente une nouvelle ronde chantée aux élèves, elle montre les mouvements plus qu'elle ne les explique et elle s'appuie beaucoup sur la signification des paroles. La séance est organisée selon une progression (l'institutrice commence par un "échauffement", elle continue par des exercices où les élèves doivent interpréter corporellement des consignes, elle poursuit par une danse que les enfants ont déjà apprise, elle aborde une nouvelle ronde chantée et elle termine par des exercices de décontraction) et avec un rythme soutenu (les élèves sont souvent en activité, très rarement en train d'écouter des explications et les différents exercices n'excèdent jamais dix minutes chaque fois). Rythme et succession progressive d'exercices contiennent les ferments d'une discipline qui n'a plus besoin de s'exprimer à "l'état brut" sous la forme de rappels directs à l'ordre. Il n'en reste pas moins qu'on observe une plus grande flexibilité d'I2 dans ses exigences: contrairement aux apprentissages effectués en classe, elle reprend moins systématiquement les élèves qui n'arrivent pas à réaliser un exercice ou un mouvement dans les danses et qui copient éventuellement sur les autres enfants pour comprendre les gestes à faire.

c) Les travaux manuels

- **(15.02.93/11)** L'institutrice a rassemblé les enfants assis sur l'estrade pour leur raconter une histoire. Après avoir fini l'histoire, elle leur explique les activités (en vue de préparer le carnaval) qui vont suivre dans la pièce d'à côté (commune au CP1 et CP2). Les élèves se répartissent en trois ateliers: arlequins, pâte à sel, coin peinture. Les enfants sont beaucoup plus agités que dans la salle de classe. A chaque atelier, ils ont des consignes bien précises à suivre: un dessin à découper ("*bien comme il faut, sur les traits*") et à colorier avec des couleurs différentes dans les losanges ("*sinon, c'est plus un arlequin*"); un masque de carnaval à peindre ("*Il faut tout remplir sur votre feuille, je veux pas voir de blanc*"); un masque à réaliser avec la pâte à sel (en partant de la même "base": un rond avec un nez, une bouche et des yeux). En peinture et en pâte à sel, les enfants doivent s'inspirer des photos ou des dessins sur le thème du carnaval, affichés au mur.
- **(8.04.93/11)** Les enfants fabriquent des canards en cartons dans lesquels ils mettront des oeufs de Pâques. L'institutrice a pris un modèle dans la revue "Jeunes Années" (utilisée en animation), qu'elle a photocopié sur du carton souple. Les élèves ont pour consigne de "*bien découper sur les traits pleins, sans dépasser et sans découper sur les pointillés*": "*il faut bien découper, parce que je n'ai qu'un modèle, alors après tant pis pour vous si vous ratez!*". Un enfant se trompe et découpe sur les pointillés (qui servent à faire des pliages pour construire le canard). L'institutrice le gronde et lui donne le dernier modèle qui restait. Un autre enfant se trompe également, elle s'énerve et vient scotcher les parties découpées <...> Quand les élèves ont terminé de découper, la maîtresse demande de prendre des ciseaux ou le capuchon d'un stylo pour appuyer sur les pointillés et plier les parties. Elle indique les deux manières de plier le canard, puis demande aux enfants de mettre leur signe à l'intérieur (pour les reconnaître ensuite). Elle dessine le canard au tableau pour montrer aux enfants où ils doivent coller les languettes: "*Pour colorier le noeud papillon et les boutons du canard, il faut le faire avant de coller, parce qu'après c'est plus possible!*"
- **(5.04.93/12)** En travaux manuels, les enfants fabriquent un oeuf de Pâques. L'institutrice a découpé des formes ovales dans du carton, dont les enfants doivent se servir comme modèle pour reproduire l'oeuf: ils obtiennent deux parties identiques qu'ils doivent ensuite colorier sur une face puis coller ensemble. Les élèves partagent chacun des parties en deux, avec un trait vertical au milieu. Ils doivent ensuite colorier de chaque côté, en faisant des traits horizontaux, des traits verticaux, des zigzags, des points...l'essentiel étant qu'ils ne dessinent qu'un type de forme par surface (ils ne peuvent pas mélanger des points et des traits par exemple). La maîtresse insiste pour que le travail soit "propre" (bien découpé) et "*colorié comme il faut*". Au fur et à mesure, les enfants viennent montrer leur production à l'institutrice qui donne son avis, par exemple: "*Je trouve que c'est pas assez clair...J'aimerais bien un peu plus de jaune!*"<...> Quand les enfants ont fini, la maîtresse vientagrafer les deux parties de l'oeuf, puis elle conclut en expliquant aux enfants que c'est leur oeuf de Pâques, qu'ils peuvent l'emporter chez eux pour en faire ce qu'ils veulent
- **(24.03.93/12)** L'institutrice distribue des dessins à colorier. Les enfants ont pour consignes de "ne pas dépasser les traits" et de colorier "selon les bonnes couleurs,

de celles qu'on voit chez nous: l'arbre avec le tronc marron, l'herbe verte, les oiseaux avec des couleurs d'ici et non pas comme des perroquets". Pendant que les élèves colorient, l'institutrice reprend Daniel: "Pourquoi tu as colorié les racines de l'arbre en bleu? Tu n'étais pas là quand les messieurs sont venus planter l'arbre? <elle fait allusion à un arbre qui a été planté dans la cour>". Parfois, les enfants se lèvent pour montrer à la maîtresse leurs dessins et souvent, elle les encourage.

Ici, comme pour la séance "rondes et danses", la marge d'initiative et de créativité laissée aux enfants est très ténue: ainsi ils ne peuvent pas imaginer les couleurs d'un dessin à colorier, mais ils doivent reproduire fidèlement la réalité telle qu'ils peuvent l'observer dans la nature; lorsqu'ils peignent, on leur demande de "remplir toute la feuille" comme s'il s'agissait d'une norme esthétique "évidente en soi". Les élèves exécutent le même travail, en même temps que d'autres (soit la classe entière, soit par petits groupes), sur la base d'un thème imposé (carnaval, Pâques) avec une succession d'étapes précises. Les institutrices attendent des élèves essentiellement qu'ils sachent reproduire un modèle, exécuter une consigne, respecter des règles et faire preuve de leur habileté manuelle à savoir découper, plier, peindre et colorier "comme il faut" (c'est à dire sans dépasser la feuille).

III- Les modifications dans les conditions de la situation pédagogique et dans l'instauration du rapport d'autorité enseignant/enseigné

1- Des variations qui s'intègrent mal à la configuration

a) Les intervenants en gymnastique : une démarche insuffisamment cadrée

Les intervenants (un homme et une femme) sont tous les deux étudiants à l'UFRAPS: les difficultés qu'ils rencontrent dans la séance décrite ici sont fréquentes et ils les interprètent comme une plus grande excitation de la part des élèves (qui proviennent de CP2, maternelle grande section et CE1), lorsque leur maîtresse n'est pas présente et dans le cadre d'une activité "défouloir" où les corps peuvent bouger bien davantage qu'en classe. Ces explications nous paraissent en partie fondée par le fait que les élèves de CP1 et CP2 assimilent beaucoup l'autorité de l'institutrice avec sa personne et non pas avec sa fonction (nous aurons l'occasion d'approfondir cet aspect dans la partie IV-3: "Une relation spécifique avec la maîtresse"). Cependant, l'absence de l'institutrice n'explique pas tout, ni le fait qu'il s'agisse d'une activité physique et nous verrons plus loin que l'intervenante en karaté rencontre beaucoup moins de problèmes que les intervenants en gymnastique, alors même qu'elle est seule à mener la séance.

(9.03.93/12/Après les vacances de février) A la fin de la récréation, les intervenants viennent chercher les enfants dans leurs classes (la moitié des effectifs en CP2, une partie d'une classe de CE1 et une partie d'une classe de maternelle), puis ils conduisent les 32 enfants par rang de deux jusqu'au gymnase. En entrant dans le gymnase, les élèves ne respectent pas les consignes qui sont répétées pourtant à

chaque séance: ils s'éparpillent en courant dans tous les sens, ils crient, se suspendent aux cordes et s'agrippent aux filets de hand-ball. Les deux intervenants ont beaucoup de mal à regrouper les enfants: ils leur ordonnent de s'asseoir, puis l'étudiante rappelle *"Alors, on n'oublie pas les consignes qu'on connaissait avant les vacances?"*. Elle répète les consignes, et elle demande aux enfants de les redire tous ensemble à leur tour. Beaucoup d'élèves ont oublié leurs chaussures de sport. Ils doivent se mettre en chaussettes, mais ils ne sont pas punis et ne reçoivent aucun reproche. Les intervenants expliquent l'échauffement, qui débute par une course pendant cinq minutes sans s'arrêter. L'étudiant menace: *"Ceux qui s'arrêtent avant et qui marchent, je vous avertis, j'arrêterai" <...>*

- Suite à l'échauffement, les intervenants rassemblent à nouveau les enfants et leur demandent de s'asseoir par terre. A la fin des explications données sur le déroulement de la séance et alors que les enfants sont toujours assis par terre, une fille demande à l'intervenante si elle a le droit d'aller boire. L'étudiante lui demande: *"Est-ce que tu te rappelles ce qu'on a dit avant de courir?"*(ne pas boire avant de courir, car "cela encombre l'estomac" et "de toute façon l'eau s'en va par la transpiration"). La fille répond que oui, elle se rappelle et l'intervenante conclue par *"Alors tu fais ce que tu veux!"*. L'élève court aux vestiaires pour aller boire et la majorité des enfants la suit en courant et en riant. L'intervenant est exaspéré par ce mouvement de foule non autorisé, qui se termine en bousculades et en bagarres à l'intérieur des vestiaires. Il va chercher les enfants et les fait se rasseoir. Lorsque le calme est revenu, l'intervenante demande *"Est-ce que vous vous rappelez ce qu'on a dit avant de courir?"* Un enfant répond: *"Qu'on pouvait aller boire!"*. L'étudiant intervient: *"On n'a pas dit ça! On a dit qu'il fallait se mettre par..."*. Des enfants crient *"En quatre groupes de huit!"* et il leur demande alors: *"Qu'est-ce que vous attendez?"*
- Les élèves courent au milieu du gymnase, mais n'arrivent pas à se mettre d'accord pour former les groupes, certains se voient refusés, d'autres se mettent par deux ou par dix et surtout les groupes ne sont pas équilibrés en fonction de l'âge (les intervenants avaient demandé de mélanger les classes). Les deux étudiants rappellent les enfants et leur disent de s'asseoir sur les gradins. L'intervenante rappelle calmement qu'ils vont faire un relais et c'est pourquoi ils doivent se répartir en quatre groupes qui se placeront en quatre postes. Elle prend la liste alphabétique des enfants et elle désigne le premier groupe comme étant tous les élèves dont le nom de famille commence de la lettre A à la lettre G, puis elle continue jusqu'au quatrième groupe. Elle se heurte à quelques difficultés, tous les enfants ne levant pas le doigt quand elle appelle leur lettre, et certains ne se rappelant plus à quel groupe ils appartiennent. Finalement, les deux intervenants arrivent à constituer les quatre équipes, qu'ils amènent aux quatre postes. Ils réexpliquent le parcours que doivent suivre les élèves les uns après les autres et le sens dans lequel ils doivent tourner.
- Le départ est lancé, mais le relais se désorganise immédiatement: certains enfants ne comprennent pas qu'ils doivent partir et d'autres démarrent trop tôt. Les deux intervenants les arrêtent et s'énervent: *"Vous êtes trop bêtes, franchement! On l'a fait plusieurs fois et il suffit qu'il y ait des vacances, vous ne vous souvenez plus de rien! Vous n'êtes pas concentrés et vous n'écoutez rien!"* Ils réessaient deux fois, sans

résultat, puis changent d'exercice, après avoir rassemblé les élèves sur les gradins pour leur expliquer: *"Bon! On va passer aux cordes! Les maternelles, vous faites un rang devant une corde, les autres vous vous répartissez sur les trois cordes qui restent! <elles sont suspendues au plafond et permettent de s'exercer à grimper>"* (étudiante) Quand ils ont fini de grimper, les enfants doivent faire un saut au trampoline, puis revenir aux cordes (où se trouvent les deux intervenants) Avant de commencer, l'étudiante explique comment grimper pendant que l'étudiant fait la démonstration sur une corde. Mais certains enfants ne suivent pas la consigne: ils passent plusieurs fois au saut. Les intervenants les reprennent plusieurs fois, mais certains élèves resteront quand même sur le trampoline sans passer à la corde. Par contre, tous les enfants se rangent comme il faut dans une file pour attendre leur tour à la corde <...>

La séance est terminée. Malgré les injonctions des deux intervenants, les enfants courent jusqu'aux vestiaires pour se changer (les filles et les garçons étant séparés). Plusieurs bagarres éclatent à l'intérieur et les étudiants sont obligés de se déplacer pour ramener le calme. Dès que certains élèves ont fini, ils sortent des vestiaires et se promènent sur les gradins, sans autorisation, profitant de ce que les intervenants surveillent ce qui se passe dans les vestiaires. Tous les élèves étant sortis, l'étudiant se place devant la porte du gymnase et avertit: *"Vous vous mettez deux par deux, on n'avance pas tant que vous n'êtes pas en rang! On n'est pas un troupeau! Si vous ne vous calmez pas, je sens que y'en a certains qui vont avoir des punitions écrites à faire!"*

Un détail apparaît au début de la séance qui pourrait être l'indicateur du fait que les élèves se sentent moins soumis à un ordre scolaire que dans d'autres séances: beaucoup d'enfants ont en effet oublié leurs chaussures, alors que dans les séances "rondes et danses"⁹¹⁰ et "karaté", la majorité d'entre eux ont apporté leur matériel. Dans l'analyse d'une heure de cours qui se passe mal (en première année de préparation au BTS de secrétariat de direction), J.L. Derouet montre combien l'oubli du matériel adéquat est l'un des éléments qui contribue à dégrader la situation scolaire. L'enseignante stagiaire n'arrivera jamais à définir et à imposer cette situation scolaire: "Martine a décidé de terminer les exercices commencés le lundi précédent. Les élèves ont l'air énervé. Martine leur demande si elles ont préparé l'exercice qu'elle avait proposé. Aucune semble-t-il n'a pensé à faire ce travail. Il n'y en a d'ailleurs que très peu qui ont rapporté la feuille ronéotée avec les exercices. Martine tente, malgré tout, de faire participer la classe au premier exercice. Il s'agit de faire un planning pour la gestion d'un parc de voitures: grande résistance de la classe. Martine demande le silence à plusieurs reprises, mais sans succès. Ses interventions semblent même avoir un effet contraire. Je sens monter un réel chahut"⁹¹¹. Dans la séance organisée par les deux intervenants en gymnastique,

⁹¹⁰ L'institutrice qui organise la séance "rondes et danses" bénéficie du fait qu'elle côtoie les enfants tous les jours et qu'elle peut insister sur ces aspects matériels qui conditionnent la bonne poursuite du travail, au même titre que d'avoir ses instruments pour écrire, ses cahiers et ses livres en classe.

⁹¹¹ J.L. Derouet, *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Ed. Métailié, Paris, 1992, p.193

L'oubli du matériel est moins lourd de conséquences (puisque les enfants peuvent s'en passer, se mettant en chaussettes) et surtout d'autres éléments contribuent à faire en sorte que la situation ne se dégrade jamais totalement (contrairement à la séance de danse observée dans la configuration de la Maison des Trois Espaces où nous verrons que l'intervenante est obligée de solliciter l'institutrice pour ramener le calme⁹¹²). Outre les rappels à l'ordre et les menaces de punitions (notamment au moment de quitter le gymnase), les deux étudiants parviennent plusieurs fois à rétablir le calme en usant de procédés observés chez I1, I2 et dans les autres configurations: ils font asseoir les enfants, contrôlant de cette manière les corps avant de se lancer dans des explications et ils demandent aux élèves de reformuler les consignes et les interdictions.

On observe une différence dans la manière de procéder des deux intervenants, l'étudiante semblant surestimer la capacité à s'auto-contrôler des enfants, ce qui contraste avec l'attitude que les enfants ont l'habitude d'adopter en tout cas en CP1/CP2 et elle se fait davantage déborder que l'étudiant. Elle explique beaucoup, fait appel à leur raison (par exemple lorsque la fille demande à aller aux toilettes), ce qui a moins d'impact sur le comportement des enfants que les interventions autoritaires de l'étudiant. Par ailleurs, certains "dérapages" semblent dus à la trop grande complexité des consignes données par les deux intervenants, compte tenu de l'âge des enfants (par exemple la répartition des élèves par groupes en fonction de l'ordre alphabétique), ce qui contraste avec la simplicité des exercices demandés par I2 dans la séance "rondes et danses". Enfin, le rythme semble peu soutenu et certaines séquences trop longues, notamment lorsque les étudiants se lancent dans des explications et que les enfants s'impatientent, ayant hâte de faire bouger leurs corps.

b) L'intervenante en musique : une approche « trop scolaire »

L'intervenante en musique n'est guère appréciée par I1 et I2⁹¹³ qui la trouvent trop "rigide", trop "exigeante", trop "compliquée" et trop distante des élèves dont elle ne connaît pas les prénoms contrairement à l'intervenante en karaté et alors qu'elle les côtoie pour certains depuis la maternelle.

- **(22.03.93/I2)** Après la récréation, les élèves se rendent dans la salle de musique, où les tables sont disposées comme en CP1 et en CP2 (en rang, face au tableau, groupées deux par deux). L'intervenante se place le plus souvent derrière son bureau ou bien elle reste debout sur l'estrade, mais ne circule quasiment pas entre les tables (alors que les deux institutrices ne s'assoient jamais derrière leur bureau et qu'elles sont très mobiles dans la classe).
- L'intervenante fait chanter "*Dans sa maison, un grand cerf*", chanson à gestes que les enfants connaissent déjà. Elle accentue beaucoup les mouvements, comme si cela allait plaire spécialement aux enfants, mais ces derniers ne semblent pas s'amuser

⁹¹² Voir supra la partie III,5 de cette configuration: "L'engagement contractuel dans la relation maître-élève"

⁹¹³ Les institutrices qui sont toujours présentes aux séances de musique, insistent d'ailleurs pour que nous venions observer afin de "constater les dégâts"...

particulièrement. Les élèves doivent rester assis à leur bureau et l'intervenante ne cesse de leur faire des remarques sur la manière de se tenir (comme elle le fera tout au long de la séance): *"Mettez vos mains sous la table, tenez-vous bien droits et face à moi... Qu'est-ce que vous vous tenez mal aujourd'hui! Il faut bien se tenir pour chanter!"* <...>

- L'intervenante passe au "jeu des sentinelles" (que les enfants connaissent déjà). Elle demande à deux enfants de se placer dans l'un des deux couloirs formés par l'agencement des tables. Elle prend une flûte et leur fait écouter un do grave et un do aigu. Elle leur explique que c'est la même note, mais que l'une est "basse" et que l'autre est "haute". Le premier enfant doit avancer tant qu'il entend un son grave et le deuxième tant qu'il entend un son aigu, tout en gardant les yeux fermés. Les élèves passent chacun à leur tour à l'une des deux positions. L'intervenante a de gros problèmes avec deux enfants qui n'arrivent pas à saisir la différence entre les graves et les aigus. Elle leur fait reprendre cinq fois l'exercice, sans résultat, en concluant (comme pour s'excuser d'avoir insisté): *"Vous comprenez, il faut que j'arrive au do aigu à la fin de l'année"* <...>
- L'intervenante explique qu'elle va passer un disque (c'est de la musique classique): *"c'est l'histoire d'un enfant qui regarde plusieurs tableaux, douze en tout, et qui découvre beaucoup de choses du monde comme des voyages en bateau, des sorcières"*. Les enfants ne sont pas du tout intéressés par l'histoire racontée par l'intervenante qui n'exprime pas beaucoup de conviction et qui n'adopte pas le ton de "conteuse" que prennent les institutrices quand elles racontent des histoires aux enfants. *"On n'aura pas le temps de tout entendre, on n'écouterà que trois tableaux dans l'année. Aujourd'hui, je vous fais écouter l'histoire d'un...vous savez les petites personnes, comment on les appelle?"*. A cette question, les enfants réagissent, s'agitent et crient: *"Les nains! Les nains!"*, puis ils se désintéressent de la suite de ce que raconte l'intervenante: *"Voilà! Donc c'est l'histoire d'un nain très très laid, et en plus il a une jambe plus courte que l'autre, une jambe qui fait du bruit. Vous fermez les yeux et vous vous couchez sur vos bureaux!"*. Pendant que le disque tourne, certains élèves s'agitent, lèvent la tête, regardent leurs camarades et chuchotent quelques mots, mais l'intervenante ne leur fera pas de remarque. A la fin, elle demande: *"Alors, vous avez entendu combien il était laid, ce nain? Et vous avez entendu, qu'on entendait plus une jambe que l'autre?"*. Les enfants ne sont absolument pas intéressés par ce qu'elle dit <...>
- L'intervenante présente la chanson du clown, que les élèves ne connaissent pas encore. Elle la chante une première fois, avec les gestes, mais les élèves ne la regardent pas tellement et beaucoup semblent avoir "déconnecté" de la séance. Puis elle reprend séquence par séquence la chanson, montrant bien les gestes à chaque fois et répétant les paroles. Les élèves doivent se tenir debout, chacun à côté de leurs bureaux. Ils se font reprendre quand ils ne copient pas exactement les gestes, les exagérant, en inventant d'autres ou bien quand ils changent le ton de leur voix en fonction des paroles de la chanson. L'intervenante reprend aussi les enfants qui ne chantent pas <...>

- A la fin, l'intervenante fait écouter un disque de musique mexicaine aux élèves à qui elle demande de se "tenir bien" pour écouter et de ne pas bavarder. Elle leur demande de "repérer les instruments de la musique". Certains bougent un peu avec le rythme de la musique, mais elle ne les reprendra pas, puisqu'elle ne les regarde pas (elle range des affaires et s'occupe à d'autres choses).

Parmi toutes les configurations analysées, cette enseignante de musique est certainement la plus directive des intervenants extérieurs rencontrés, imposant encore plus d'ordre direct, de contraintes et de modèles à reproduire et sollicitant encore moins l'expression des élèves que les deux institutrices de CP1 et CP2. L'arrangement de la salle de musique reprend exactement celui de la classe, avec des rangées par deux tables et des places fixes (l'intervenante ne veut pas que les enfants changent de place dans l'année, afin de mieux mémoriser leurs prénoms). Pendant la séance, les élèves sont très peu amenés à se déplacer et quand ils le font, c'est toujours sous le contrôle de l'intervenante qui reste quant à elle principalement assise derrière son bureau et ne se déplace jamais entre les élèves. Elle reprend très souvent les enfants sur leurs postures, sans justifier ("il faut se tenir bien" pour écouter ou pour chanter) en s'adressant à la classe de manière globale, alors que les institutrices procèdent davantage par rectifications individuelles et ne reprennent les corps d'une façon aussi stricte que pour des activités impliquant un travail de lecture ou d'écriture. Par comparaison, l'intervenante en BCD ne fait jamais de remarques sur les postures des élèves, alors qu'il serait tout aussi légitime d'exiger des enfants qu'ils se tiennent droit pour lire.

L'intervenante en musique semble vouloir "asseoir" son autorité, sa légitimité en marquant son territoire (derrière le bureau et sur l'estrade, surélevée par rapport au reste de la classe), sauf que dans un rapport de domination tel que celui qui existe dans toute relation pédagogique enseignant/enseigné, la seule autorité sans légitimité ne suffit pas. Selon M.Weber⁹¹⁴ toute domination se fonde sur la croyance en sa "légitimité" qu'elle cherche à éveiller et à entretenir et qui détermine chez celui qui obéit un intérêt (extérieur ou intérieur) à obéir. Or le comportement des élèves observé lors des séances de musique laisse à penser que l'intervenante ne bénéficie d'aucune légitimité aux yeux des enfants, malgré ses interventions très directives, ses rappels à l'ordre fréquents alternés avec une démarche qui se veut plus ludique mais qui reste malgré tout très imposée aux enfants: ainsi, lorsqu'elle propose des "jeux", lorsqu'elle raconte des "histoires"⁹¹⁵, elle ne sollicite pas l'expression et l'intervention des élèves, qui finissent par se désintéresser de la tâche proposée, alors que sur le même type d'exercices, les institutrices arrivent à susciter un vif intérêt de la part des enfants, en les faisant participer et en éveillant leur curiosité. De la même manière, quand les enfants chantent les chansons à geste, ils ne peuvent pas se permettre de fantaisies individuelles et doivent se contenter de reproduire "à la lettre" les indications de l'intervenante.

⁹¹⁴ M.Weber, *Economie et société/1. Les catégories de la sociologie*, Ed.Pocket, collection Agora, Paris, 1995, pp.285 et 286

⁹¹⁵ Avant d'écouter une musique, elle impose aux enfants une histoire (alors que plusieurs histoires pourraient être imaginées) et les institutrices sont complètement opposées à cette manière de procéder: elles pensent qu'il faudrait faire inventer l'histoire aux élèves.

Par ailleurs, l'intervenante en musique donne l'impression d'être obligée d'accentuer le mode scolaire d'apprentissage, comme si elle pouvait parvenir ainsi à trouver une légitimité aussi forte que celle des institutrices de CP1 et CP2. Elle insiste sur la décomposition des chansons en plusieurs séquences que les enfants doivent d'abord écouter, puis répéter (comme s'il s'agissait d'une notion à savoir "par coeur"), avant de reprendre l'ensemble de la chanson et sans accorder d'importance à l'histoire racontée (alors que les institutrices lorsqu'elles apprennent des chansons, sensibilisent au préalable les élèves au thème de l'histoire). D'ailleurs, elle demande aux institutrices de faire répéter les chansons pendant la semaine "deux minutes, ça prend pas beaucoup de temps!", pour que les élèves s'en rappellent bien et pour qu'ils aient "une belle voix". Enfin, elle insiste beaucoup pour que les enfants arrivent à réussir les exercices, elle se donne des finalités proches des exigences en classe, invoquant la nécessité de "finir le programme" d'ici la fin de l'année, ce qui n'est pas du tout du goût d'I1 et I2 pour lesquelles les activités telles que la musique devraient se baser davantage sur le plaisir des enfants et non pas sur un "acharnement" à leur faire intégrer à tout prix des notions et des compétences.

Ainsi donc, l'analyse de l'inadéquation des pratiques de l'intervenante en musique dans la configuration J.Giono nous laisse à penser qu'une séance où la relation pédagogique repose sur une trop forte directivité, ne conduit pas forcément à une attitude plus disciplinée de la part des enfants, ou en tout cas que sans légitimité de l'autorité éducative aux yeux des élèves, l'attitude directive avec des consignes et des exercices imposés ne suffit pas à établir l'ordre dans le groupe d'élèves. Sur ce point, il nous semble qu'il faudrait nuancer les interprétations de B.Zazzo lorsqu'il analyse les comportements observés d'enfants de maternelle, dans le sens où on ne peut pas les généraliser à l'ensemble des situations où l'attitude éducative est "directive" (et qui parfois peuvent échouer dans l'instauration et le respect d'un ordre scolaire): "<...> nos résultats montrent que c'est la situation qui comporte la plus forte directivité qui suscite les réactions les plus adéquates aux exigences d'une discipline de travail: exécution de la tâche et attention portée aux consignes de la maîtresse sont relativement fréquentes; dissipation et inattention relativement rares"⁹¹⁶. Paradoxalement, c'est parce que l'intervenante en musique est "trop scolaire" qu'I1 et I2 n'approuvent pas ses pratiques, alors même que le mode de relation pédagogique de ces institutrices avec les enfants, y compris dans des activités telles que la danse ou les activités manuelles, valorise une forme scolaire qu'on qualifier de très "classique". Cette "exagération", cette "accentuation" du mode scolaire d'apprentissage semble poser problème pour des activités qui ne relèvent pas directement des savoirs scolaires "indispensables à connaître" (lire, écrire, compter pour le CP) et d'autant plus lorsque ces activités sont menées par une intervenante extérieure dont la légitimité ne devrait pas reposer sur un modèle d'autorité propre à la relation pédagogique instaurée par les institutrices.

2- Des variations maîtrisées en phase avec la configuration

⁹¹⁶ *Un grand passage de l'école maternelle à l'école primaire*, Paris, PUF, 1978, p.69

a) L'intervenante en karaté : l'inscription parfaite d'une discipline sportive dans l'ordre scolaire

L'intervenante est très appréciée par les institutrices et par les enfants qui la tutoient et l'appellent par son prénom: retraitée depuis deux ans, elle est ceinture noire de karaté depuis dix ans et elle intervient "essentiellement pour le plaisir" auprès des enfants. Outre une personnalité très attachante, il nous semble que ce qui est déterminant pour la bonne intégration des pratiques de l'intervenante en karaté au sein des pratiques pédagogiques de la configuration J.Giono, se trouve dans l'organisation de sa séance qui repose sur un art martial dont les composantes s'intègrent particulièrement bien aux exigences d'un ordre scolaire:

- **(30.03.93/12)** Après la récréation, l'intervenante vient chercher la moitié des enfants dans la cour, qu'elle amène en rang deux par deux jusqu'au préau de l'école (où on observera beaucoup de va et vient tout au long de la séance). Tous les élèves ont apporté leurs chaussons, sauf une fille. D'eux-mêmes, les enfants se placent en trois rangées face à l'intervenante qui leur demande de "faire le vide dans leur tête" et de "faire les soleils" (fermer les yeux et rassembler les mains avec les doigts repliés pour former un cercle). Les élèves ferment les yeux, et restent ainsi dans le calme pendant 30 secondes environ.
- Puis l'intervenante passe à une phase d'échauffement: les élèves doivent courir dans la pièce et changer de sens quand elle frappe dans les mains (elle rappelle la finalité de l'exercice: arriver à être réceptifs, faire attention). Elle leur fait travailler chaque partie du corps (la tête, les bras, les mains) en leur expliquant à chaque fois pourquoi on doit échauffer cette partie du corps. Pendant qu'ils s'échauffent, l'intervenante explique aux élèves que le karaté *"ça sert à se défendre contre les grands, quand ils volent le goûter, quand ils veulent vous voler de l'argent ou qu'ils veulent vous faire du mal"*. Mais elle leur interdit de faire du karaté à l'école pour s'amuser et notamment de faire un geste qu'elle leur a appris "qui peut tuer" et qui est interdit pendant les manifestations officielles: *"c'est comme au foot ou au vélo, il y a aussi des manifestations"* <...>
- Les enfants sont placés en cercle et reproduisent les gestes qu'elle leur montre. Les élèves s'agitent un peu quand elle fait la démonstration, mais elle ne les reprend pas. Au bout de vingt minutes environ de mouvements, l'intervenante donne une "récréation" aux enfants qui dure trois minutes: le groupe est divisé en deux rangées, de chaque côté de la salle. Quand elle tape dans les mains, les enfants d'un côté courent se placer de l'autre côté et quand elle tape à nouveau, ils retrouvent leur place initiale. Puis la séance de mouvements reprend. Tout en faisant les gestes, et en rectifiant les enfants, l'intervenante ne cesse de parler, mêlant des éléments d'hygiène de vie quotidienne (*"le soir, il ne faut pas trop regarder la télé et se coucher tard"*) avec des connaissances concernant le karaté et elle pose parfois des questions aux enfants: *"Le karaté, ça vient de quel pays?"*. Les élèves répondent "le Japon!". Elle répond que c'est faux: *"c'est ce que tout le monde croit, mais en fait il est né en Inde et il s'est propagé au Japon ensuite"*.

- Samia qui est en très grand échec scolaire (elle va être orientée à la fin de l'année vers une école spécialisée, car elle a des problèmes psychologiques selon la psychopédagogue) rencontre aussi des difficultés en karaté: elle n'arrive pas à reproduire les gestes de l'intervenante, fait de petits gestes timides et se colle aux autres enfants. L'intervenante s'aperçoit qu'elle ne connaît pas sa gauche et sa droite et elle s'énerve car elle croit d'abord que Samia ne fait aucun effort pour effectuer correctement les mouvements. Les autres enfants lui expliquent qu'"elle ne comprend rien" et apparemment, elle n'était pas au courant des difficultés de cette élève. L'intervenante lui fait un geste d'attaque pour lui montrer que ses gestes de défense sont mauvais et qu'elle risque de "se faire avoir". Samia fond en larme, l'intervenante la prend par les épaules, la console et la "raisonne": *"Tu n'aimes pas ce qu'on fait ici?"*. Samia fait "oui" de la tête (on ne l'entend jamais parler). L'intervenante: *"Mais je n'entends rien! J'aimerais entendre le son de ta voix! Je ne sais même pas si tu dis oui ou non! Tu n'aimes pas apprendre à lire et à écrire?? Tu n'aimes pas aller à l'école??"*. Samia fait à nouveau signe que "oui" avec la tête mais elle dit "non" (très faiblement). L'intervenante: *"Ah ah! Bon! Tu préfères regarder la télé...Les petits dessins animés...? Et bien figure-toi qu'on est o-bli-gé d'aller à l'école, donc il faut te forcer! Et puis tu apprends plein de choses intéressantes à l'école? Tu as aussi plein de copains!"*(sa voix se radoucit vers la fin) <...>
- L'intervenante termine la séance par de la décontraction pendant cinq minutes (les élèves sont allongés par terre), puis elle demande aux enfants de se saluer entre eux car il faut "respecter son adversaire".

La pratique du karaté, telle qu'elle est transmise ici par l'intervenante contient déjà dans son enseignement les éléments d'une moralisation, d'une discipline, d'un respect des règles, d'un apprentissage progressif basé sur une décomposition en exercices qui caractérisent la forme scolaire. Nous rejoignons ici la remarque que font B.Lahire, D.Thin et G.Vincent à propos des activités sportives: "Les activités sportives que l'on associe moins spontanément au <<scolaire>> dans sa perception commune, ne sont cependant pas dépourvues de propriétés de la forme scolaire. Outre qu'elles sont assurées par des spécialistes de l'<<éducation sportive>>, elles imposent un minimum de discipline et de règles dans l'acquisition des techniques (s'opposant en cela aux jeux <<libres>>, aux parties de ballons au pied des immeubles...) et tendent à organiser cette acquisition selon une progression programmée sous forme de séquences successives donnant lieu à des exercices répétés"⁹¹⁷. Analysant les pratiques pugilistiques et la manière de les transmettre dans le club d'un quartier du ghetto noir de Chicago, Loïc J.D. Wacquant souligne combien l'apprenti-boxeur est entraîné à des tactiques, des gestes, des mouvements pour combattre, tout en étant initié et soumis dans le même temps à un code moral de conduite qui contraste avec les moeurs de la rue: "La salle de boxe s'oppose donc à la rue comme à l'ordre au désordre, comme à la régulation individuelle et collective des passions à leur anarchie privée et publique, comme à la violence contrôlée et constructive -tout au moins du point de vue de la vie sociale et de l'identité du boxeur-

⁹¹⁷ "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, sous la direction de G.Vincent, PUL, Lyon, 1994, pp.41 et 42

d'un échange strictement policé et clairement circonscrit à la violence sans rime ni raison des affrontements imprévus et dépourvus de bornes et de sens que symbolise la criminalité des gangs et des trafiquants de drogue qui peuplent le quartier"⁹¹⁸.

L'intervenante en karaté a pensé très précisément sa séance sous forme d'exercices progressifs (commençant par des gestes connus pour aller vers des nouveaux, procédant du plus simple au plus complexes)⁹¹⁹, d'exercices répétitifs⁹²⁰, de séquences faisant alterner les "moments forts physiquement et mentalement" avec des moments plus calmes et d'autres de détente pour les enfants (auxquels elle octroie une "récréation" en milieu de séance), ce rythme étant l'une des raisons pour lesquelles elle n'a pas besoin d'user de "discipline" imposée directement. En effet, contrairement à la séance de gymnastique, les enfants ne restent jamais inactifs en karaté (même quand l'intervenante donne des explications): en étant occupés, les élèves ont moins l'occasion d'être tentés par des pratiques non autorisées. Par ailleurs, même s'ils sont limités, elle introduit des éléments théoriques relatifs à l'histoire du karaté. Enfin les rites et les usages du karaté (par exemple le début de la séance, où elle n'a même plus besoin de demander aux enfants de se mettre en trois rangées), permettent au karaté, matière "non scolaire", de s'intégrer parfaitement au mode scolaire de socialisation.

L'une des raisons pour lesquelles les institutrices apprécient particulièrement l'intervenante en karaté, c'est que les élèves reviennent "très calmes" de la séance, "disponibles", "attentifs" et "décontractés", contrairement aux séances de gymnastique ou de musique. D'une certaine manière, on peut dire qu'elle participe à la préparation des enfants aux apprentissages scolaires, du fait que sa conception du karaté (qui est pour reprendre ses mots "plus un art qu'un sport", qui "équilibre dans la tête et dans le corps" et qui est une "école de la maîtrise de soi" et de la "réception") s'intègre parfaitement aux représentations scolaires du corps. B.Lahire, D.Thin et G.Vincent soulignent ainsi que les activités sportives sont "caractérisées par le fait qu'elles tendent à constituer des pratiques corporelles en pratiques <<pour le corps>>, c'est-à-dire n'ayant d'autre fin que l'éducation, la formation des corps".⁹²¹

⁹¹⁸ "Corps et âme. Notes ethnographiques d'un apprenti-boxeur", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°80, novembre 1989, p.47. Lorsque l'entraîneur présente le règlement de la salle à un jeune qui vient s'inscrire, on s'aperçoit combien la morale transmise relève autant de l'ordre de la "bonne conduite" des pratiques au sein de la salle que d'une "discipline de vie" plus large qui excède le cadre même de la boxe et des conditions de sa pratique collective en club: "*C'est interdit de jurer ici. C'est interdit de se battre, sauf sur le ring. J'suis pas là pour te faire perdre ton temps et t'es pas là pour me faire perdre le mien. Je fume pas et je bois pas et je cours pas les filles. Vrai, j'aime bien les filles. Mais je me contente de regarder, c'est tout <...> Je bosse dans un hôpital et si je peux pas bosser à l'hôpital, je bosse comme mécanicien. J'ai mon permis deux et trois. Je peux conduire n'importe quel type de camion. Je peux bosser dans les épiceries*" (p.47)

⁹¹⁹ Elle trouve d'ailleurs qu'il est plus facile d'intervenir à l'école, car les enfants sont regroupés par tranches d'âges, alors qu'en club (où elle intervient également), la plus grande diversité des âges freine un apprentissage basé sur la progression.

⁹²⁰ D'une séance sur l'autre, elle n'hésite pas à répéter les exercices, les mouvements, les conseils, les consignes, les recommandations et contrairement aux intervenants en gymnastique, elle ne reproche jamais aux enfants de "ne pas se souvenir" (par exemple elle rappelle constamment les effets des coups portés parce qu'il est important selon elle qu'ils ne se fassent pas mal et qu'ils ne fassent pas mal aux autres).

Pour finir, sa proximité affective très grande avec les élèves (qui viennent lui faire la bise à la fin de la séance), n'empêche pas l'intervenante en karaté d'être très exigeante avec les enfants (comme le montre l'incident avec Samia). Ses explications sur le karaté comportent toujours une dimension qui éveille la curiosité et l'intérêt des enfants, par exemple quand elle leur parle des "manifestations officielles", quand elle explique qu'ils peuvent tuer quelqu'un⁹²² ou bien que le karaté peut permettre de se défendre contre "les grands" (qui représentent toujours une menace potentielle pour des petits de CP d'une école primaire, notamment dans la cour de récréation).

b) L'intervenante en BCD: une « seconde maîtresse » de CP

A la bibliothèque, l'intervenante (étudiante qui prépare le concours d'entrée à l'IUFM) procède de manière identique aux institutrices dans leurs classes, même si on observe une relation un peu différente, plus proche affectivement des enfants: ils l'appellent par son prénom et viennent s'asseoir à côté d'elle, par terre sur des coussins pendant qu'elle lit des histoires.

(4.02.93/12) Après la récréation, la classe se partage en deux: un groupe fait de la pâte à sel avec l'institutrice. Un autre groupe part avec l'animatrice-bibliothécaire. A la bibliothèque, les enfants s'installent sur des coussins à côté de l'intervenante qui lit l'histoire du "chien bleu". Avant de commencer l'histoire, elle leur parle du chien, elle leur montre le dessin de la couverture et elle laisse les enfants commenter: "*C'est bizarre, un chien bleu!*". Puis elle lit page par page, en leur montrant les illustrations à chaque fois. Certains élèves commentent parfois l'histoire, mais en se trompant d'interprétation et l'intervenante, sans les contredire directement, leur montre sur les images ce qui se passe réellement dans l'histoire. Avant d'aborder une nouvelle page, l'animatrice parle beaucoup avec les enfants, elle les prépare à ce qui va suivre. Elle les laisse s'exprimer, parler de leurs expériences puis les canalise pour continuer sur l'histoire. A la fin du livre, elle demande aux enfants de dessiner chacun une partie de l'histoire et elle passe auprès d'eux pour numéroter les dessins et écrire, en concertation avec l'enfant, une phrase qui décrit la partie de l'histoire concernée.

Les élèves sont habitués à lire et écouter des histoires avec leurs institutrices, qui leur racontent d'abord le thème, leur montrent les images, les laissent inventer, participer et parler de leurs expériences avant de les recentrer sur la tâche de lecture. Parfois en classe, lorsqu'ils sont par demi-groupes, les enfants s'installent sans chaise sur l'estrade à côté de la maîtresse, au lieu de demeurer chacun à leur table. Cette proximité des corps introduit une dimension plus "affective" dans la relation avec l'institutrice (qui ressemble à une mère lisant une histoire à ses enfants le soir avant de se coucher), et les élèves de cette manière ne se trouvent donc pas trop étrangers au mode de rapprochement et aux postures proposés à la BCD. Enfin comme souvent en classe, la fin de la séance donne

⁹²¹ "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'école prisonnière de la forme scolaire?*, PUL, 1994, Lyon, p.42

⁹²² Même si elle nous confiera à la fin de la séance que le geste qu'elle a appris demande plusieurs années avant d'être suffisamment maîtrisé pour tuer quelqu'un.

lieu à une production "scolaire": dessiner une partie de l'histoire et inscrire une phrase sous le dessin. Dans d'autres séances, l'intervenante a travaillé sur les expressions langagières que les enfants devaient représenter par dessin (par exemple "Mon papa dit que je le rase" ou "Ma maman dit que sa copine est chouette") ou bien elle a séparé une feuille en deux parties ("Ce que j'aime"/"Ce que j'aime pas") et les élèves devaient faire un dessin correspondant en dessous de chaque phrase. Ces productions, affichées dans la BCD, ressemblent beaucoup aux exercices que les institutrices donnent à faire aux enfants en classe.

IV- La prise de conscience des enjeux de la situation scolaire

1- L'adaptation des conditions scolaires d'apprentissage à l'âge des enfants: une dimension ludique/réaliste dans le mode scolaire de transmission des connaissances

L'année de CP suppose pour les enfants de faire une certaine rupture avec le mode scolaire de relation adopté à l'école maternelle. Le travail pédagogique des institutrices s'inscrit en grande partie dans cette nécessité, mais en même temps, elles donnent souvent l'impression de vouloir adapter les pratiques scolaires d'apprentissage à cette année de transition que représente le CP, notamment en introduisant des éléments ludiques. Les vertus pédagogiques conférées au jeu et à la présentation ludique des apprentissages ne sont pas nouvelles. Les pédagogues de Port-Royal utilisaient déjà le jeu pour ses vertus pédagogiques: "Chaque fois que c'est possible, les travaux scolaires s'effectuent comme une activité ludique", même si "tout n'est pas permis" et que les éducateurs "manifestent une grande méfiance à l'égard de divertissements comme la lecture de romans ou le théâtre"⁹²³. En matière d'apprentissage de la lecture, la recherche pédagogique tente d'innover pour remplacer l'austère discipline des Frères des Ecoles Chrétiennes: "Déjà le chapitre XII de la <<Méthode familière pour les petites écoles>> en usage chez les Vatelottes depuis 1725, conseille l'utilisation de lettres découpées, peintes sur des cartes ou gravées sur des boules, afin de permettre aux petites filles de former des syllabes tout en s'amusant. En 1773, le baron de Bouis propose une méthode où il associe lettres et couleurs et lui donne le titre symptomatique de <<Méthode récréative pour apprendre à lire aux enfants sans qu'ils y pensent. On peut nommer cette méthode syllabaire joyeux puisque l'enfant est toujours gai>> Le vocabulaire indique en clair la nouvelle hiérarchie des vertus, mettant en premier lieu le plus grand plaisir et le moindre effort"⁹²⁴. D'autres méthodes suivront, parmi lesquelles la *Bibliothèque des Enfants*(Louis Dumas, 1732), le *Quadrille des enfants*(abbé Berthaud, 1744) ou la *Méthode familière*(Sébastien Cherrier, 1755) qui marquent toutes la volonté de mettre le corps à contribution et de ne plus le réduire à l'immobilisme dans les apprentissages, en utilisant une dimension ludique et en s'appuyant sur des images."Le

⁹²³ F.Delforge, *Les petites écoles de Port-Royal (1637-1660)*, Les éditions du Cerf, Paris, 1985, pp.325 et 326

⁹²⁴ R.Chartier, D.Julia, MM.Compère, *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, SEDES, Paris, 1976, pp.130 et 131

XIXème siècle multipliera les alphabets mis en jeu, et dès l'Empire, l'un d'eux se présente sous la forme de cartes de petit format, réparties en quatre boîtes, avec lesquelles l'enfant peut composer syllabes, mots ou phrases <<à portée de son âge>>"⁹²⁵

Le matériel utilisé par I1 et I2 pour l'apprentissage du calcul n'est pas sans rappeler une méthode déjà préconisée à *L'école paroissiale* de J. de Batencour, avec l'objectif utilitaire de former les enfants à "commercer parmi le monde": "Le jet à la main avec de vieux deniers de cuivre sans valeur permet d'apprendre la valeur des différents caractères romains en étalant sur une table les jetons et en les disposant de manière ordonnée, la valeur de chacun variant en fonction de sa place"⁹²⁶. Les deux institutrices de la configuration Jean Giono utilisent de fausses pièces de monnaie en plastique, placées dans des boîtes d'allumettes individuelles (sur lesquelles chaque élève appose son signe, pour les distinguer), comme s'il s'agissait de portes-monnaies. Les exercices consistent alors à savoir par exemple "combien il reste dans le porte-monnaie" si l'on achète des pâtisseries ou "combien on peut acheter" de bonbons (les pâtisseries et les bonbons étant dessinés au tableau, avec leur prix indiqué dessous). Pour d'autres exercices de numération, les institutrices utilisent des cartons: verts pour les centaines, oranges pour les dizaines et bleus pour les unités. Enfin I1 utilise un jour un jeu de 32 cartes pour faire réviser "l'ordre des chiffres en s'amusant"

(24.03.93/I1) Il ne reste que la moitié des élèves, l'autre moitié étant prise en charge par un intervenant extérieur. L'institutrice propose aux enfants de jouer à la bataille avec un jeu de 32 cartes. Les enfants s'installent par deux. Elle explique que c'est la carte la plus grande qui gagne: "*On va jouer la bataille fermée, c'est à dire qu'on n'a pas le droit de regarder les cartes, sinon c'est la bataille ouverte. On va dire << Distribuer les cartes >>, parce que c'est plus joli que de dire << donner >> <...> Celui qui gagne, c'est celui qui a le plus de cartes, ou qui a tout ramassé*"

Nous verrons que la configuration Tom Pouce est elle aussi très attachée à la manipulation de matériel⁹²⁷ (par exemple pour les mathématiques une boîte dans laquelle sont rangés des bâtonnets qui représentent les unités, les dizaines et les centaines), matériel qui se caractérise en majeure partie par sa "copie" du réel contrairement à des configurations comme la Maison des Trois Espaces ou C.Freinet qui insistent sur la nécessité de manipuler des objets appartenant véritablement à la vie naturelle et sociale (par exemple, tenir les comptes de la caisse de la classe).

Certains élèves, et notamment ceux de milieux populaires, s'accommodent mal d'une pédagogie qui s'appuie sur le jeu et ne comprennent pas quelles finalités d'apprentissage sont poursuivies par des pratiques non directement orientées vers des compétences ou des savoirs scolaires à acquérir. Ces enfants peuvent avoir l'impression à la fin d'une journée de ne pas avoir travaillé, ainsi que le fait remarquer I2: "Les enfants, moi je les ai

⁹²⁵ *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, SEDES, Paris, 1976, p.131

⁹²⁶ idem, p.135

⁹²⁷ Voir supra la partie IV, 1, b de la configuration Tom Pouce: "Du matériel didactique spécifique"

souvent entendu dire ça à la sortie, ils disent <<aujourd'hui, on n'a pas travaillé>> et ils disent ça parce qu'ils ont pas écrit sur le cahier du jour. Alors pour eux, travailler ça veut dire écrire sur le cahier du jour! Alors que des fois le samedi, quand on travaillait le samedi, on faisait des lettres aux correspondants, on cherchait des mots, on écrivait sur la grande lettre, tu vois on faisait tout un travail drôlement poussé en lecture et tout, on avait pas travaillé! Alors quand je les entendais dire à la sortie: <<Aujourd'hui, on a rien fait!>> Alors j'étais contente! <rires>". Nous aurons l'occasion d'approfondir plus spécifiquement l'analyse sociologique de cette inadéquation entre des pratiques pédagogiques et un mode de socialisation familial dans la configuration Tom Pouce⁹²⁸.

Par ailleurs, confrontées à la "difficulté d'abstraire" des enfants de CP, les institutrices utilisent de petits dessins pour symboliser les consignes des exercices: le crayon signifie "écris", le téléphone "écoute, entend", la palette de peinture "colorie". Elles pensent que c'est un moyen pour "habituer les enfants aux consignes", "parce qu'ils savent pas lire les consignes, et c'est ce qui les gêne dans les classes en mathématiques après, c'est qu'ils comprennent pas bien assez les problèmes, parce qu'ils savent pas lire, ils savent pas les consignes" (I2). Dans les deux classes les enfants ont des signes pour se reconnaître (un soleil, un bateau, un escargot...). Cette désignation par signes pallie le manque d'habileté manuscrite des élèves en début d'année qui ne savent pas encore très bien écrire leurs prénoms (même si beaucoup l'apprennent maintenant à la maternelle) et permet d'introduire à la compréhension des consignes et à la leçon sur les symboles en mathématiques: "alors ça te permet de leur apprendre, d'amener cette leçon-là, de leur dire, tu vois toi tu es représenté par tel signe, ce signe il te représente, mais tu peux être représenté aussi par ton prénom, par ta photographie, par ton symbole, enfin tout ça, quoi <...> Après ça amène les consignes"⁹²⁹ (I1).

Pour finir, les institutrices s'appuient fréquemment sur une certaine "mise en scène" de leurs interventions: elles miment, modulent le ton de leur voix (parlant plus fort, puis baissant la voix), jouent de leur corps, inventent des jeux, introduisent une dimension ludique (notamment sous forme de devinettes), ce qui a pour effet de capter davantage l'attention des élèves et de leur aménager éventuellement un espace d'expression contrôlé.

- **(18.02.93/I2)** L'institutrice demande aux enfants de sortir *"votre ardoise, votre éponge et votre craie"* <...> *"Alors si je vous dis d'écrire le mot, l'animal qui sort de dessous terre, vous savez....? C'est un moyen ou un grand <<o>>?"* (les enfants viennent de faire une leçon sur les différentes manières d'écrire le son "o")
- **(19.03.93/I2)** L'institutrice fait une leçon sur "ette". Elle s'approche des enfants, d'un ton mystérieux et elle demande d'une manière ludique: *"Donnez-moi des mots avec <<ette>> dedans"*. Les enfants proposent *"sonnette, trompette...."*. Quand plus

⁹²⁸ Voir supra dans cette configuration la partie IV,1,b: "Du matériel didactique spécifique"

⁹²⁹ Il est intéressant de noter au courant de l'année une certaine "dérive" des signes, dont certains sont personnalisés, "réappropriés" par les élèves qui rajoutent des détails, modifient les formes: *"petit à petit, les signes changent...J'ai mon poisson, là c'est un véritable piranha...Y'en a une maintenant, l'étoile, elle me fait des yeux!!!"* (I1).

aucun mot n'est proposé, la maîtresse leur donne des indices pour en trouver des nouveaux: *"Pour allumer un gâteau d'anniversaire, on prend des...?"*. Elle laisse en suspens et les enfants font des propositions *"Pour porter des choses à la campagne, on prend une....?"* <...> *"En ce moment sur les pelouses, on voit des...?"*. Le jeu plaît énormément aux enfants. Elle le poursuit en demandant aux enfants de sortir leurs ardoises pour indiquer individuellement leur réponse.

· **(11.03.93/11)** L'institutrice fait une leçon sur le "e muet". Elle demande aux enfants *"qui a dans son prénom une lettre <<e>> qu'on n'entend pas <<eu>> parce qu'il y a un petit signe dessus ou qu'il est marié avec une autre lettre?"*. Les élèves se pressent pour répondre, donnant même parfois des prénoms qui ne sont pas les leurs.

· **(18.02.93/12)** Les enfants lisent chacun à leur tour un texte sur le manuel de lecture. On arrive aux questions, en rapport avec le texte <...> A la demande de la maîtresse, Sin lit la quatrième question: *"As-tu déjà vu le vent emporter des choses?"*. Les élèves répondent abondamment. L'institutrice demande: *"Et qu'est-ce que ça fait des fois le vent? Ca pousse par derrière et ça pousse par devant"*(elle mime en courant, comme si le vent allait contre elle) *"J'ai même vu une fois un parapluie qui s'était retourné"*(elle mime un parapluie qui se retourne). Les enfants lèvent le doigt et décrivent ce que le vent leur a fait.

· **(5.04.93/12)** L'institutrice dessine au tableau différents objets et elle demande aux enfants s'ils peuvent les acheter, avec leurs pièces de monnaie en plastique qui imitent les vraies. A chaque enfant qui propose, elle demande de manière énigmatique, comme s'il s'agissait de découvrir quelque chose de très important: *"Tu es sûr que ça marchera? On va poser l'opération"*. Les élèves s'agitent, ils se prennent vraiment au jeu et ils crient de joie ou de déception selon le résultat de l'opération. La maîtresse maintient le suspense en posant des questions *"Et est-ce qu'on pourrait pas essayer d'acheter trois choses?"*.

· **(9.03.93/12)** Chaque enfant amène l'histoire qu'il devait rédiger auprès de la maîtresse pour qu'elle corrige. Un groupe d'élèves se presse autour de l'institutrice qui lit les histoires à mi-voix, en corrigeant les fautes d'orthographe. Elle prend un ton théâtral, comme si les personnes des histoires existaient vraiment.

· **(12.03.93/12)** L'institutrice fait une leçon sur l'orthographe des nombres: *"Alors le cinq, on a vu l'autre fois, y'a deux mots qui n'ont pas de <<u>> avec le <<q>>, c'est cinq et...?"* (elle prend un ton mystérieux). Les enfants répondent "coq" <...> *"Six, Anissa, tu me dis ce que tu entends dans six? Est-ce qu'il chante? A la fin, c'est un <<x>>, il appris la chanson du <<s>>...On verra plus tard que le <<x>>, il vole la chanson de plein d'autres lettres, il chante plein de chansons!"* <...> *"Le sept, y'a un piège parce que d'habitude les lettres muettes elles sont à la fin, et là, elle est dans le mot! C'est très bizarre!"*. Elle adopte un ton comme si elle allait raconter une histoire et elle explique toutes les lettres du mot "sept" sur ce ton-là. Marc suggère que si on n'entend pas le "p" dans "sept", c'est parce qu'il y a une malédiction et l'institutrice poursuit sur la lancée: *"C'est la malédiction des chiffres?"* et les enfants continuent à parler sur ce thème pendant environ cinq minutes avant que la maîtresse ne reprenne

la leçon.

- **(24.03.93/11)** L'institutrice demande aux enfants de sortir leurs ardoises: *"Je vais cacher mes doigts, et vous allez me dire combien de doigts je vous montre!"*. Quand les enfants sont prêts, elle sort brusquement ses mains de derrière le dos et ils doivent indiquer sur l'ardoise combien elle montre.
- **(24.03.93/11)** L'institutrice a demandé aux enfants de ramasser des pissenlits pendant la récréation. Prenant un ton de conteuse, mimant certains passages, elle lit une histoire à propos de pissenlits, qui se termine par *"Ceux qui ramassent des pissenlits, font pipi au lit!"*. Les enfants hurlent de rire et la maîtresse renchérit en disant que ceux qui ont ramené des pissenlits vont *"faire pipi au lit cette nuit"*: *"Vous me raconterez ce qui s'est passé demain?"* Les élèves éclatent de rire et sont visiblement très intéressés par l'histoire et la manière de la raconter.
- **(9.02.93/11)** L'institutrice distribue des images aux enfants, qui mettent en scène deux héros de leur livre de lecture: Julie et Bigoudi. Les élèves doivent décrire l'histoire image par image oralement avant de la lire dans le manuel. Elle pose des questions, comme si c'était un jeu: *"Et qu'est-ce qu'elle tient à la main?"*, *"Pourquoi y'a un nuage au-dessus de sa tête?"*, *"Alors devinez ce que Bigoudi demande à Julie?"*, *"Et qu'est-ce que Julie lui répond?"*, *"Et pourquoi fait-elle un gâteau?"*. A chaque fois, elle prend un ton très intéressé, comme s'il s'agissait d'une histoire avec des éléments passionnants à découvrir. Après avoir fait lire l'histoire de Julie et Bigoudi sur le livre, l'institutrice demande à deux volontaires de venir mettre en scène le dialogue. Les enfants "récitent" leurs phrases, ce qui fait dire à la maîtresse: *"Je suis pas sûre qu'ils parlent comme ça, Julie et Bigoudi!"*.

2- Les contrôles et les évaluations scolaires

Certains élèves de la configuration Jean Giono laissent cette impression dans leurs comportements observés en classe, d'être très insoucians face aux conséquences éventuelles de leurs mauvais résultats scolaires. Ces élèves sont décrits par les institutrices comme des enfants "immatures", "encore bébés" et elles ajoutent que, de manière globale dans leurs classes de CP, beaucoup d'élèves ne se rendent pas encore compte de l'enjeu des notes, contrairement aux plus grandes classes (à partir du CE2): "t'en as qui savent pas bien écrire, qui savent pas lire, qui sont nuls, mais ils s'en tapent! Et puis pour eux, ça marche! Mais ils sont contents! Ils ne se rendent pas compte du tout <...> Marion, si tu lui demandais si elle travaille bien, je suis sûre qu'elle te dirait <<oui, ben ouil!>>, pour elle, elle travaille bien, alors que tu vois, on va la tester pour faire une autre orientation...Mourad, ça serait pareil, il dirait qu'il travaille bien!" L'attitude de certains élèves en contrôle se rapporte à leur comportement général en classe qu'on pourrait qualifier comme étant "en déphasage complet" avec les exigences scolaires. Il a l'impression face à ces élèves d'être comme un "poste de télévision". La métaphore est intéressante, même s'il faut se méfier du discours commun sur les méfaits de la télévision, qui induirait des comportements passifs chez les téléspectateurs: "Y'en a certains, ils pensent que rien qu'en te regardant, en t'écoutant, ils vont savoir, mais alors sans faire d'effort...Travailler ça leur dit rien, sitôt qu'il faut se forcer, se creuser un peu les

méninges, non, ça leur dit rien..." . Samia (CP2) développe ce genre d'attitude passive: elle a un très grand retard scolaire, semble perdue dans ses pensées et donne l'impression qu'elle n'a pas du tout compris pourquoi elle est dans une salle de classe, quelles sont les finalités et ce qu'elle doit faire⁹³⁰ . Pour certains exercices, elle écrit n'importe quoi sur sa feuille, au hasard, comme pour se débarrasser de quelque chose qui n'a pas de sens. Elle saisit parfois des livres, en les feuilletant sans les regarder vraiment. Les autres enfants se moquent constamment d'elle et la maîtresse semble avoir renoncé à modifier son comportement (d'autant plus que la fille va bientôt être orientée dans un centre spécialisé), notamment lors des contrôles où elle n'est plus systématiquement derrière elle pour l'aider et pour lui rappeler les exigences de la situation d'examen.

Cette "inconscience" de certains élèves face aux évaluations scolaires se ressent particulièrement dans l'ambiance des contrôles, où les enfants sont répartis un par table pour éviter qu'ils ne copient et où ils reçoivent la consigne de rester silencieux. Mais cette exigence est difficile à faire respecter et beaucoup d'enfants interviennent en parlant fort, comme s'ils n'avaient pas compris le contexte du contrôle, interpellant la maîtresse ou des camarades, pas toujours d'ailleurs en vue d'obtenir une réponse. Ainsi un enfant relisant sa dictée répète tout haut les phrases, comme s'il était en situation de lecture en classe (l'institutrice le reprend: *"Tu répètes dans ta tête, je ne veux pas t'entendre"*). D'autres élèves prennent les contrôles sans grand sérieux, comme si cela n'avait pas tellement d'importance: ainsi Jonathan (CP1) bâcle souvent ses réponses et parfois saute des questions pour finir plus vite et passer à une autre activité qui l'intéresse plus (regarder des livres, dessiner) tant et si bien que l'institutrice est obligée de le reprendre systématiquement pour qu'il s'applique dans les exercices, qu'il termine ses contrôles et les fasse sérieusement. Enfin certains enfants changent carrément d'activité en cours de contrôle, comme Vanessa (CP1) qui au beau milieu d'une dictée, sort un dessin qu'elle a fait chez elle: *"Maîtresse, regarde!"* et l'institutrice lui répond: *"Ca va, Vanessa, la maîtresse ne t'a pas demandé de raconter ta vie!"*.

En même temps, comme si elles sentaient qu'il est impossible d'exiger une complète adéquation des élèves aux conditions du contrôle, les maîtresses adaptent les contraintes, notamment en apportant des aides. Par exemple dans les dictées, elles pointent les mots qui comportent des pièges et des difficultés: *"Le rôti...faites attention, il y a quelque chose sur le <<o>> de rôti, il ne faut pas l'oublier..."*⁹³¹ . Globalement, dans les contrôles, les institutrices oscillent entre une attitude sévère (faire respecter les conditions et les exigences d'un examen) et une attitude d'aide (elles essaient de ne pas "dramatiser" la situation, elles s'assurent que tout le monde a bien compris la consigne, qu'elles peuvent être amenées à expliquer plusieurs fois). Cette oscillation se perçoit à la variation des réactions que déclenche chez les institutrices la sollicitation d'un élève qui

⁹³⁰ Nous avons déjà eu l'occasion de décrire son comportement au cours d'une séance de karaté dans la partie infra III, 2, a: "L'intervenante en karaté: l'inscription parfaite d'une discipline sportive dans l'ordre scolaire"

⁹³¹ Fréquemment, lorsqu'elles indiquent des "pistes", des élèves ne peuvent pas s'empêcher de donner la réponse, comme s'il s'agissait d'une question posée en exercice ou en leçon, et comme s'ils n'étaient pas en situation d'examen (dans l'exemple cité ici, Taïl répond: *"C'est le chapeau!"*).

cherche à vérifier si ce qu'il écrit est juste: soit la maîtresse refuse de répondre (en disant par exemple que "*la maîtresse ne sait pas...elle dira quand elle aura corrigé*"), soit l'élève reçoit une indication qui le met sur la piste de la solution. De la même manière, les maîtresses ne reprennent pas systématiquement ni immédiatement les élèves qui communiquent entre eux, elles "ferment les yeux" sur certaines attitudes de copiage et elles n'appliquent pas toujours les consignes de limitation du temps (laissant une latitude aux retardataires).

- **(8.04.93/11)** L'institutrice demande à un enfant de lire la consigne: "Ecris les mots que tu vois sur les images" et elle explique: "On va dire les mots, pour être bien d'accord sur ce que vous écrivez. On me fait précéder tous les mots de <<un>> ou <<une>>". Elle arrive à "taupe" et elle dit: "Taupe, le <<o>> c'est le <<o>> de <<jaune>>. Quand vous ne connaissez pas un mot, vous passez au suivant, vous reviendrez dessus après, quand vous aurez le temps!" <...> Nadia, alors que le contrôle vient de commencer: "Maîtresse, je me rappelle plus ce qu'il faut faire!...". L'institutrice lui répond: "Je ne veux pas le savoir, débrouillez-vous!". Sandra supplie: "Maîtresse!....." et l'institutrice s'énerve: "Non, non! Je vous laisse tout seuls!" <...> L'institutrice passe voir ce qu'écrivent les enfants et elle leur donne des "pistes": "Tu dois savoir l'écrire, celui-là. On l'a écrit sur le cahier de devoirs!".
- **(29.03.93/11)** L'institutrice fait une dictée. Elle lit plusieurs fois la première phrase, demandant aux enfants d'écouter et insistant sur les difficultés: "Un merle au bec jaune picore les miettes du repas". Elle répète "picore", en appuyant sur le "o" et "miette" en appuyant sur le "i": "Qu'est-ce que vous connaissez comme mot qui finit comme miette?". Les enfants proposent "galette, charrette...". Puis elle écrit "galette" au tableau en utilisant le rouge pour marquer le "ette" de "galette". Elle marque enfin un "u" majuscule au tableau "comme ça vous saurez l'écrire aussi pour commencer la phrase sur votre cahier".
- **(9.02.93/11)** L'institutrice répartit les enfants dans la classe, puis elle distribue les feuilles de contrôle aux élèves qui les retournent pour indiquer leur signe. Ils ne peuvent regarder la feuille qu'au signal de l'institutrice. Ils doivent lire un texte et cocher la bonne réponse parmi trois dessins. Vanessa et Sandra au fond de la classe copient l'une sur l'autre. L'institutrice ne dit rien sur le coup, mais elle les reprend deux minutes après: "Et bien mesdemoiselles!". Laura, Sabrina, Sandra et Vanessa discutent entre elles. Cette fois, la maîtresse intervient immédiatement: "Alors mesdemoiselles! Je m'en souviendrai pour la correction!" <...> Les enfants qui ont terminé retournent leurs feuilles et trouvent d'autres occupations silencieuses, sans se lever (l'institutrice a rappelé avant de commencer le contrôle que les enfants devaient prendre quelque chose avec eux car ils n'auraient plus le droit de se lever ensuite) <...> Wafa et Nasser (dont les bureaux sont proches) n'ont pas compris ce qu'il faut faire: ils colorient les dessins, au lieu de cocher la réponse. L'institutrice s'en aperçoit sur le contrôle de Wafa: "Ah bravo! Tu n'as rien compris, bécasse! Alors fais des croix, maintenant, tu n'as plus le droit de colorier!" <...> A la fin, elle annonce: "Bon, allez, c'est terminé, la maîtresse passe ramasser les contrôles, tant pis si c'est pas fini!", mais elle laisse en fait les retardataires terminer leurs exercices.

Pendant longtemps, I2 n'a pas organisé de contrôles dans sa classe, pour éviter la baisse de performances occasionnée par le stress et les exigences de la situation de contrôle: elle procédait par contrôle continu, en situant l'élève dans un groupe par rapport aux lettres obtenues sur le cahier du jour pour un mois "Parce que c'est vrai, ils ont peur ce jour-là, ils travaillent moins bien et tout...Les devoirs, j'en faisais pas". Mais elle a modifié sa manière de faire, parce qu'elle s'est aperçue "qu'en fait, c'était très très subjectif, parce que y'a ceux qui sont vivants en classe, t'as tendance à leur mettre une meilleure note, et t'as ceux qui sont calmes, timides, tu as tendance à les baisser. Alors un jour, j'avais essayé comme ça, j'avais fait des contrôles, et puis j'avais été surprise du résultat, parce que ça correspondait pas tout à fait à ce que je leur avais mis. Alors du coup, après j'ai fait des contrôles et j'ai même mis des notes, parce que c'est plus facile <pour calculer les moyennes>". Les deux institutrices ont adopté un système d'évaluation similaire avec des notes pour les contrôles et les indications ("AB, B, TB") pour les exercices du cahier du jour.

3- Une relation spécifique avec la maîtresse

I1 et I2 sont les seules institutrices parmi les configurations rencontrées à affirmer que l'autonomie ne remplace pas la discipline⁹³² : "Avec les petits, il faut commencer par de la discipline, parce qu'ils savent pas ce que c'est! Il faut bien leur apprendre...et puis après, bien sûr, quand ils ont vu le pourquoi des choses, certainement que tu peux leur parler d'autonomie, dans les grandes classes. Mais il faut bien qu'ils apprennent avant de pas courir dans les couloirs, de pas parler fort <...>" (I2); "Quand ils ont fini un travail, ils vont chercher un livre, ça c'est un petit peu de l'autonomie...Mais si en allant chercher le livre ils dérangent quatre ou cinq gamins sur leur passage, ils discutent avec...Bon ben ça, il faut d'abord leur apprendre, hein!"(I1). Dans les définitions qu'elles donnent de "l'élève discipliné", les maîtresses de la configuration Jean Giono insistent sur le respect des consignes et des exigences disciplinaires davantage que sur l'autonomisation, l'intériorisation de la discipline: "C'est un enfant qui sait être sage, bon ben pas d'arriver en retard, de pas te couper quand tu parles, qui ne court pas quand tu leur as appris qu'on se met en rang, qu'on se suit et qu'on court pas dans les couloirs" (I2); "<...> qui parle quand on lui donne la parole, qui sait écouter les autres, parce qu'alors là, ils ne s'écoutent pas!" (I1). Les institutrices conçoivent la discipline comme un apprentissage nécessaire pour accéder à l'autonomie, apprentissage difficile à réaliser pour certains élèves "parce qu'ils sont trop jeunes" (I2). Le comportement de ces enfants, s'il n'est pas excusé par les maîtresses, bénéficie cependant d'une certaine indulgence et d'une relative compréhension⁹³³, contrairement à la conduite "indisciplinée" de certains élèves,

⁹³² Pour les enseignantes des autres écoles, donner une définition d'un élève "discipliné" ou "indiscipliné" n'a pas tellement de sens et elles préfèrent parler d'"autonomie", même si nous verrons que pour accéder à l'autonomie, les institutrices insistent toutes sur le passage obligatoire par des contraintes et l'imposition d'un ordre.

⁹³³ Ce qui explique le caractère apparemment contradictoire des institutrices qui "ferment les yeux" parfois sur des attitudes non conformes avec ce qu'elles exigent, et qui ne "guettent" pas systématiquement la moindre défaillance: "*Tu fais mine de pas les voir, des fois...Sinon, tu les gronderais constamment! Tu serais tout le temps en train de leur aboyer dessus! Il faut avoir des côtés cool...*"(I2).

accusés de "le faire exprès": "T'as des gamins qui sont méchants...déjà au CP" (I1); "Y'en a qui font exprès de faire quelque chose pour te pousser à bout. Parce qu'ils savent que ça va t'énerver, alors ils font exprès jusqu'à ce que tu sortes de tes gongs"(I2).

Cette définition de l'élève "indiscipliné" souligne combien l'autorité dans la configuration Jean Giono est très liée à la personne de l'institutrice, ce qui diffère du mode de relation privilégié dans les autres configurations qui repose davantage sur la position et la fonction impersonnelles de l'enseignante en tant que garante du respect des règles de la classe (la dimension affective/personnelle ne disparaissant pas totalement non plus)⁹³⁴. Une interaction avec les élèves dans le cadre des observations peut donner une idée de l'importance aux yeux des enfants de l'autorité attachée à une personne.

(14.03.93/I1) Séance de dessin, avec la moitié de enfants de la classe. Les élèves sont dans la salle de travaux manuels, répartis sur trois tables. Pendant que l'institutrice est occupée avec d'autres enfants, je m'assois à l'une des tables où les enfants discutent abondamment au lieu de colorier, comme l'a demandé la maîtresse. Dès le début de mon travail de terrain à Jean Giono, je me suis présentée comme "stagiaire" qui venait "voir comment ça se passe dans une classe". Au bout d'une dizaine de minutes, voyant que les élèves ne se mettent toujours pas au travail, je leur suggère de commencer à colorier, sinon ils n'auront plus le temps après. Hakim me répond, sur un ton très énervé: *"Pourquoi? On a bien le droit de dire ce qu'on veut entre nous! T'es pas la maîtresse, toi! Et puis tu discutes bien avec elle, alors laisse-nous discuter entre nous!"*

La remarque faite par Hakim laisse présager des difficultés et du travail nécessaire pour des personnes autres que la maîtresse ayant en charge le groupe d'enfants (remplaçants ou intervenants extérieurs). Certains arrivent à instaurer un mode relationnel proche de celui que les élèves connaissent en classe (les intervenantes en karaté et en BCD) alors que pour d'autres la gestion des élèves semble plus difficile (intervenants en musique et en gymnastique). En tout cas, il semblerait que l'instauration de cette autorité très liée à la personne ne peut se faire que sur le long terme, le temps que les enfants s'habituent à l'individualité même de celui/celle qui intervient et que le fait d'interchanger une institutrice ou un intervenant pour quelques heures ou pour quelques jours uniquement peut être très perturbant⁹³⁵.

Les deux maîtresses de CP s'efforcent cependant de ne pas habituer les enfants à se

⁹³⁴

L'analyse de chaque configuration nous montrera comment ce mode de relation impersonnel se dessine différemment, les configurations Tom Pouce et Guilloux s'appuyant beaucoup sur l'autonomie individuelle comme garantie du fonctionnement global du groupe-classe, alors que les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces insistent davantage sur la responsabilisation des élèves par rapport à des règles édictées collectivement. Dans la configuration Jean Giono, le seul règlement que nous avons trouvé est celui de la bibliothèque, très simple, commun à l'ensemble de l'école, expliqué aux élèves à l'occasion de leur première visite en BCD sans avoir été négocié avec eux: "1- silence 2- on se déplace sans faire de bruit 3- on ne change pas l'ordre de rangement des livres 4 -quand on prend un livre, on le range à sa place" Des avertissements et des remarques faites par l'intervenante en BCD et les institutrices rappellent le contenu ce règlement, mais sans qu'il soit fait référence à sa forme (par exemple, elles ne désignent pas son affichage au mur ou ne disent pas qu'il s'agit d'une "règle" de la BCD, contrairement aux autres configurations observées qui comportent des règlements).

placer sur un registre trop "familier" pour accoutumer les élèves à adopter une "distance" avec l'institutrice, en marquant le contraste avec le registre relationnel qu'ils connaissent dans leur famille. C'est pourquoi, si elles disent ne pas être du tout choquées par les enfants qui se trompent en les appelant "maman" et parfois même "mémé" (pour I2), les institutrices insistent sur le fait que les élèves doivent les appeler "maîtresse" et ne doivent pas utiliser leurs prénoms (ce qui se pratique dans les configurations Tom Pouce, Freinet et de la Maison des Trois Espaces, mais pas à Guilloux): "Ce que j'aimerais pas quand même, c'est qu'ils m'appellent par mon prénom, enfin que la familiarité aille jusque là" (I2); "y'a quand même une distance à respecter <...> Ils s'en rendent compte, hein! Parce que entre nous, on s'appelle par notre prénom, mais bon, ils répètent pas! Je crois qu'ils se rendent compte quand il faut passer à <<maîtresse>>" (I1).

Les élèves de CP1 et CP2 semblent particulièrement demandeurs d'une relation affective avec la maîtresse, dont ils cherchent constamment à se "faire bien voir", notamment par la dénonciation des comportements non admis dans la classe, comme par exemple Sabrina reprenant Nasser, comme si c'était elle la maîtresse:

- **(24.03.93/I1)** Nasser regarde les escargots que l'institutrice a placés dans une bouteille. Sabrina (tout fort, à l'attention de la maîtresse): "*Nasser, c'est pas pour s'amuser les escargots, c'est pour travailler!*"

Les institutrices ne prêtent pas toujours attention à ces délations, faisant parfois comme si elles n'avaient pas entendu, accusant d'autres fois les enfants d'être des "commères":

- **(12.03.93/I2)** Les élèves doivent lire individuellement un texte. Gaëlle: "Maîtresse, Sin il lit fort!". L'institutrice: "Oui, mais lui il lit au moins! Je préfère un petit garçon qui lit un peu fort qu'une fille qui ne fait rien et qui regarde les autres au lieu de travailler!!!"
- **(19.03.93/I2/8h30)** Avant que la classe ne commence, l'institutrice fait toujours un tour des enfants pour qu'ils racontent ce qu'ils veulent (pendant cinq minutes): certains expliquent ce qu'ils ont regardé à la télévision, d'autres ce qu'ils vont faire le week-end. Khaled lève le doigt pour dire que la veille, il a vu Fouad qui jouait dehors et qui avait l'air "juste un peu rouge, c'est tout" (la mère de Fouad a prévenu la maîtresse qu'il était malade). L'institutrice fait comme si elle n'avait rien entendu et elle passe à un autre enfant.
- **(19.03.93/I2)** Pendant une leçon sur les mots qui s'écrivent en "ette", l'institutrice demande aux enfants de prendre leurs ardoises et d'écrire "galette". Fabrice interpelle la maîtresse, désignant Gaëlle du doigt: "Maîtresse, elle a du scotch dans son cartable!" L'institutrice répond: "Est-ce que je t'ai demandé de faire la police de la classe? Est-ce que ça t'empêche d'écrire le mot galette?"

935

Alain s'oppose à l'idée de faire intervenir plusieurs enseignants face à une classe (comme au collège): "*Il est question ici de discipline, uniquement de discipline. Assurer l'ordre dans une classe de quarante élèves que l'on retrouve deux fois par jour, où l'on est le seul maître, le maître, c'est un métier possible. Assurer l'ordre en six classes, où l'on paraît seulement une fois par semaine, pour y enseigner seulement une certaine chose, c'est un métier impossible*" (Propos sur l'éducation, PUF, collection Quadrige, Paris, 1995, pp.109 et 110)

Certaines circonstances peuvent modifier le mode de relation entre l'institutrice et les élèves: suite à un voyage organisé en classe verte I1 a constaté des changements dans l'attitude de certains enfants qu'elle a été amenée à "découvrir d'une autre manière": "Moi je trouve qu'ils s'accrochent même un petit trop à moi maintenant! On a passé quinze jours ensemble, là, bon cette histoire de me donner toujours la main, de s'accrocher à mes mains, j'arrive pas à leur faire partir, pourtant c'est souvent que...j'hésite pas à les rabrouer...Mais c'est quelque chose qu'ils faisaient moins en début d'année. C'est depuis qu'on est parti en ballade, il fallait les traîner...Je pense que ça a changé quelque chose dans nos relations. J'ai Sébastien qui me dit sans arrêt <<T'es ma maman>>⁹³⁶ ". I1 développe une attitude relativement "ambiguë" par rapport aux sollicitations affectives des enfants: lorsque les élèves se déplacent en rang, certains se précipitent vers les mains de l'institutrice qui proteste, qui accepte parfois d'en prendre un de chaque côté mais qui refuse catégoriquement quand cela déclenche des bagarres entre les enfants. Elle semble vouloir adopter une attitude "raisonnablement distanciée" avec les élèves (dont elle déclare de manière "culpabilisante" être "trop proche"), tout en ne souhaitant pas provoquer de rupture trop brutale avec une forme affective/privée de relation: I1 "remet en place" gentiment les élèves qui ont un comportement affectueux et qui cherchent à tout prix le contact physique, en leur disant qu' "il faut grandir" ou qu'"ils ne sont plus des bébés". Mais elle-même entretient d'une certaine manière ces relations affectives, en laissant faire des élèves, notamment Jonathan, élève très charmeur, pour lequel l'institutrice éprouve une affection visible malgré son comportement très pénible en classe (il cherche toujours à se "faire remarquer"⁹³⁷):

(9.02.93/I1) Jonathan a fini la partie d'un exercice écrit sur lequel travaillent tous les enfants. Il se lève pour montrer sa feuille à l'institutrice et, alors qu'elle regarde sa feuille, lui fait une bise sur la joue, ce qui fait sourire l'institutrice: *"Bon, c'est bien, Jonathan, mais va t'asseoir!"*

D'autres enfants qui se risquent à vouloir faire une bise à l'institutrice se heurtent par contre à un refus catégorique et s'entendent dire par exemple: *"Mais! Tu vas bien??"*. I2 introduit plus de distance dans ses relations avec les élèves, et on imaginerait difficilement des enfants essayant de lui faire une bise. La tentative de "mise à distance" des relations affectives se retrouve chez I1 au moment des anniversaires, où elle refuse que les enfants apportent des boissons et des gâteaux (qui font l'objet d'une activité cuisine pour les élèves de CP), comme si elle se méfiait de l'intrusion d'éléments

⁹³⁶ I1 indique que ces changements de relation en classe verte ont été très bénéfiques pour Sébastien qui depuis fait des progrès considérables, tant au niveau comportemental que de ses performances scolaires. Cette remarque laisse à penser que certains élèves, trop éloignés du mode de relation privilégié dans une classe en souffrent d'une manière telle qu'ils n'arrivent pas à s'adapter, ce qui aurait des répercussions sur leur progression scolaire. Le fait que les performances scolaires de Sébastien s'améliorent est peut-être le signe qu'il avait besoin d'une relation plus affective/personnelle avec l'institutrice.

⁹³⁷ Il ne cesse de bouger, de "chercher" les autres enfants, il coupe la parole à la maîtresse, la devance dans ses explications ou bien pose des questions sur des aspects qu'elle a déjà expliqué. L'institutrice a une attitude très "compréhensive" à son égard: elle le décrit comme *"un garçon qui n'est pas méchant, qui veut faire plaisir à tout le monde, mais qui se comporte trop comme un bébé. Il n'a pas compris les exigences de la classe"*.

privés/affectifs dans sa classe. Par ailleurs, une séance regroupe tous les anniversaires chaque mois, ce qui a pour effet de "désindividualiser" la fête:

(8.04.93/I1) La classe va fêter les anniversaires de Sabrina et Sandra, nées toutes les deux au mois d'avril. Sandra a apporté un gâteau, alors que la maîtresse avait rappelé auparavant qu'elle ne voulait pas. L'institutrice intervient: "*Je vous prévient, si une fois encore quelqu'un apporte des gâteaux un jour où la maîtresse a dit qu'il ne fallait pas l'apporter, il repartira le soir avec les gâteaux!*".

D'une manière à priori paradoxale, I1, qui est parmi les deux institutrices de la configuration celle qu'on peut qualifier de "plus proche affectivement" des enfants est aussi celle qui utilise le plus l'imposition extérieure, notamment par tout un système de récompenses/punitions avec des bons points et des images (une pour dix bons points). *L'école paroissiale* suggérait déjà de stimuler le travail et la bonne conduite⁹³⁸ par la distribution d'images, différentes selon le mérite récompensé, qui permettaient éventuellement de racheter une mauvaise conduite (sauf les fautes d'église, un acte de désobéissance, un larcin ou une impureté) et d'épargner ainsi l'élève du fouet: "Il faut donner quelques récompenses honoraires comme images grandes, petites, médiocres, enluminées, enjolivées de papier marbré, à chacun selon son mérite: lesdites images pourront être signées de lui pour leur sauver le fouet, une, deux ou trois fois..."⁹³⁹. Certaines récompenses plus importantes peuvent être attribuées, comme des écritoires, des livres ou des croix, mais elles restent exceptionnelles et "le catalogue des récompenses se révèle singulièrement plus pauvre que celui des châtiments: on comptait sans doute surtout sur la satisfaction intérieure que suscite le sentiment d'être méritant, et plus encore sur le désir d'être distingué"⁹⁴⁰. La distribution des "privilèges" se pratique également chez C.Démia et dans la version remaniée de la *Conduite des écoles chrétiennes*, J.B de La Salle n'ayant pas prévu à l'origine la possibilité de se racheter par des récompenses⁹⁴¹. Selon G.Vincent⁹⁴², l'école chrétienne intégrant certains principes de l'école mutuelle, donne une place de plus en plus importante à l'émulation dans les

⁹³⁸ J. de Batencour prévoit deux manières pour obtenir les images: par les disputes de fin de semaine et par des "points de diligence" qui sanctionnent la bonne conduite (avec six points, l'élève peut avoir une image et douze points une image portant la signature magistrale).

⁹³⁹ J. de Batencour, *L'école paroissiale*, 1654, p.47, cité par E.Prairat, *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVIème-XIXème siècle). Essai d'application de l'analyse foucauldienne du pouvoir*, thèse pour le doctorat (nouveau régime), sous la direction de Pierre Higele, 1991, Nancy/sciences de l'éducation, p.147

⁹⁴⁰ B.Grosperin, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Ed. Ouest-France, Rennes, 1984, p.108

⁹⁴¹ "*Les privilèges serviront aux écoliers pour s'exempter des pénitences qui leur seront imposées; et c'est ordinairement par cet endroit qu'ils leur seront précieux*", *Conduite des écoles chrétiennes*, 1811, cité par E.Prairat, *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVIème-XIXème siècle)*, thèse pour le doctorat, sous la direction de P.Higele, 1991, Nancy/sciences de l'éducation, p.148

⁹⁴² *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.81

rééditions du début du siècle (1811, 1819, 1823). Les écoliers peuvent recevoir des privilèges pour sagesse (dix points), application (huit) ou assiduité (quatre) qui permettent de s'affranchir d'une pénitence moyennant des "points de privilège" dont le montant doit être fixé par le maître, par exemple trois points pour deux demandes de catéchisme: "Un autre écolier aura mérité une fêrule, ne sachant pas écrire, le maître alors fixera le nombre de points à six ou huit, selon la grièveté de la faute pour l'exempter de la punition"⁹⁴³.

L'instauration d'un système ouvrant la possibilité à l'écolier de s'affranchir d'une punition donne lieu à la "mise en place d'une véritable comptabilité individuelle des mérites et des peines" chez C.Démia qui parle de "noter l'état des comptes sur un petit registre" comme chez J.B de La Salle qui conseille de "tenir à jour, avec méthode, le bilan punitif de chaque élève. <<Vis à vis de chaque nom, on marque par des points, sur une ligne, les grâces ou bons points accordés au dit. Et dessous la même ligne, celles qu'on lui ôte pour les fautes commises>>"⁹⁴⁴. La distribution des indulgences se déroule dans une atmosphère solennelle chez J. de Batencour ("D'autant que les choses <...> ne sont estimées qu'à proportion de ce qu'on les fait valoir, le maître les doit donner avec appareil"⁹⁴⁵) de même que chez J.B de La Salle ("pour les distributions des privilèges, on rendra la veille d'un jour de congé, ou le dimanche à la fin du catéchisme: mais il faut apporter à cette distribution tout le sérieux et toute l'attention qu'on aurait pour une affaire importante"⁹⁴⁶).

Ce qu'on peut noter dans la manière de procéder d'I1, c'est que son système de distribution de bons points et d'images ne repose pas sur une quantification des conduites et des performances scolaires des élèves, ni sur une réglementation précise indiquant à l'avance les actions méritant des gratifications. Elle ne fait pas l'objet non plus d'une mise en scène impersonnelle au cours de laquelle les méritants se verraient remettre de manière officielle leurs points ou leurs images. C'est l'institutrice qui décide si un exercice pourra occasionner des distributions et quelle sera la nature des récompenses (bons points ou images) qui sont données de manière variable soit immédiatement pour récompenser une bonne réponse, soit à la fin de la séance. Ainsi, la maîtresse peut très bien annoncer avant d'effectuer un exercice ou de poser une question que les réponses correctes bénéficieront d'un bon point ou d'une image (procédé qu'I1 utilise lorsqu'elle sent que l'attention et l'intérêt des élèves se relâche) mais aussi récompenser "sur le coup" une bonne réponse, sans l'avoir annoncé préalablement (ce qui permet d'induire chez les élèves une attitude active sollicitée constamment, puisqu'à tout moment, ils savent qu'une bonne réponse est susceptible de recevoir récompense).

⁹⁴³ J.B. de La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, 1811, cité par E.Prairat, p.149

⁹⁴⁴ E.Prairat, *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVIème-XIXème siècle)*, p.149

⁹⁴⁵ *L'école paroissiale*, 1654, p.47, cité par E.Prairat, p.148

⁹⁴⁶ *Conduite des écoles chrétiennes*, 1811, p.233, cité par E.Prairat, *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVIème-XVIIIème siècle)*, thèse pour le doctorat, sous la direction de P.Higele, 1991, Nancy/sciences de l'éducation, 148

- **(5.02.93/I1)** Les enfants se font interroger chacun à leur tour sur une lecture qu'ils devaient préparer à la maison. Tous les enfants qui ont bien lu reçoivent immédiatement une image.
- **(9.02.93/I1)** Les enfants réalisent un exercice collectif de calcul mental: chacun doit inscrire individuellement la réponse à la craie sur son ardoise. A la fin de chaque opération, l'institutrice passe vérifier si le résultat est juste et elle trace une croix au dos de chaque ardoise. Pour trois croix, elle donne un bon point (distribué à la fin de l'exercice).
- **(8.04.93/I1)** L'institutrice écrit la première phrase d'une dictée au tableau: "J'ai une jolie petite tortue". Christophe demande si le signe (!) est un point d'exclamation. Avant que l'institutrice ne réponde, Yannick répond que c'est une apostrophe et reçoit les félicitations de l'institutrice: "*Très bien, Yannick, tu auras un bon point!*"(qu'elle lui donne à la fin de la dictée).

La seule régularité qu'on puisse observer dans ce système, c'est en fin de journée, lorsque les élèves qui ont obtenu dix bons points, viennent les faire échanger par l'institutrice à son bureau qui leur remet une image (cette distribution pouvant cependant être différée au jour suivant si la maîtresse considère que les enfants ont été trop pénibles). Il nous semble donc qu'à la différence du fonctionnement préconisé par J. de Batencour, J.B. de La Salle ou C.Démia, la manière de procéder d'I1 relève davantage de sa personne que d'un règlement prévoyant, indépendamment de l'individualité même du maître (qui doit de toute façon se conformer aux manuels), les bonnes actions à récompenser, le nombre de bons points correspondant et la "cérémonie" de distribution. On voit donc ici qu'un même "matériel" peut s'insérer dans des conceptions et des modes de relation avec l'enseignant complètement différents: il ne s'agit donc pas dans une configuration de s'arrêter uniquement aux "outils" pédagogiques, mais de prendre en considération aussi la manière dont ils sont utilisés et le sens dont ils sont investis.

Une image ou un bon point donnés peuvent être repris pour mauvais comportement par I1, ou bien elle peut écarter temporairement d'un exercice certains enfants, ce qui les empêchera de gagner des bons points ou des images.

- **(11.03.93/I1)** L'institutrice fait une leçon sur le "e muet" et elle demande aux enfants de trouver des noms d'animaux s'écrivant avec un "e muet". Christelle répète le nom "biche" qui vient d'être donné par Wafa. L'institutrice: "*Tu sais ce qui se passe quand on répète ce qui a déjà été dit? Je reprends le bon point, parce que ça veut dire qu'on a mal écouté!*"(la menace n'est pas mise à exécution) <...> Sandra propose le mot "coeur", alors qu'il a déjà été donné deux fois et que l'institutrice a expliqué à chaque fois que "c'est un cas un peu particulier". Les enfants poussent des "han" signifiant par là la gravité du comportement inattentif de Sandra. La maîtresse la reprend: "*Dis-donc, Sandra, tu te moques de qui? C'est plus un bon point, c'est une image que je vais te prendre!*"(mais là encore, elle n'exécute pas sa menace).
- **(11.03.93/I1)** Lors d'un exercice individuel avec les ardoises, Jonathan copie sur un autre enfant. L'institutrice le surprend, ce qui le fait rire et elle le menace: "*Je ne te donnerai pas de bons points!*" (ce qu'elle mettra à exécution, provoquant une forte

colère chez Jonathan).

(24.03.93/I1) L'institutrice pose des questions aux enfants suite à une lecture qu'elle vient de faire à voix haute. Les élèves s'agitent, certains répondent en même temps, ne lèvent pas le doigt pour être interrogés, d'autres parlent de tout à fait autre chose. La maîtresse: "*Si vous n'êtes pas gentils, si vous n'êtes pas calmes, vous n'aurez pas les images à la place des bons points!*". La menace est mise à exécution en fin de journée, au moment où elle doit encaisser les bons points pour les échanger avec des images, ce qui entraîne consternation et protestations chez les enfants.

Les distributions de bons points et d'images, objets d'enjeux très importants en CP1, provoquent une très grande effervescence chez les enfants, qui sont particulièrement fiers d'exhiber ce qu'ils ont "gagné". Cette pratique de récompenses (et de punitions par suppression des récompenses) nous semble très proche des pratiques inhérentes à la relation d'autorité privilégiée dans les milieux populaires telle que D.Thin l'a décrite, avec des interventions immédiates, directement liées à l'acte, peu justifiées par des considérations éducatives générales et dépendantes en partie de l'humeur des parents: "Dans le mode populaire de socialisation, il s'agit moins de faire comprendre par la sanction elle-même le sens de la faute ou de l'erreur ainsi que le sens de la sanction subie, que de réprimer un acte, une pratique prohibée ou aux conséquences fâcheuses, ou encore de prévenir par la menace et l'interdit ces actes ou ces pratiques"⁹⁴⁷. La manière de procéder d'I1 s'écarte ainsi, d'une manière similaire au mode populaire de socialisation, d'un modèle de socialisation scolaire dans lequel "les sanctions visent d'abord une infraction à une règle ou à un précepte moral. Elles visent davantage l'intériorisation des règles qu'une répression immédiate de l'acte délictueux ou plutôt la répression ou la sanction de cet acte comporte toujours l'intention d'agir sur le long terme pour que les enfants parviennent à une auto-contrainte"⁹⁴⁸. L'idée d'une "récompense" à un travail scolaire fourni ou de "punitions" à un comportement scolaire inadéquat s'intègre bien aux modalités d'actions des familles populaires par rapport aux résultats scolaires (qu'elles considèrent un peu comme le "salaire", la "paie" proportionnelle à un travail effectué, mots qu'I1 utilise aussi quand elle distribue les bons points et les images): "En punissant, en corrigeant ou en promettant des récompenses pour tenter d'améliorer les résultats scolaires, les parents agissent de <<l'extérieur>>. Il s'agit d'exercer une contrainte extérieure sur l'enfant pour obtenir qu'il améliore ses prestations scolaires"⁹⁴⁹. Finalement, on peut dire que le système de récompenses/punitions tel qu'il est appliqué par I1 dans la configuration J.Giono, qui peut sembler au premier abord déshumaniser les relations institutrice/élèves renforce en fait un registre affectif, au sens où il nous semble

⁹⁴⁷ *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines: une confrontation inégale*, thèse de doctorat, sous la direction de G.Vincent, Université Lumière Lyon II, juin 1994, p.239

⁹⁴⁸ idem, p.239

⁹⁴⁹ ibid, p.293. Dans la configuration C.Freinet, nous approfondirons davantage la représentation du travail scolaire dans les familles populaires, qui reportent des catégories propres à leur expérience du travail (partie I,3: "Education par le travail, organisation technique et matérialisme pédagogique")

qu'on insiste non pas sur la "nécessité pour l'enfant" d'apprendre des savoirs scolaires, ni sur une émulation entre pairs, mais sur le fait de recevoir une sorte de "cadeau" de la maîtresse.

Synthèse: portrait de l'élève idéal-typique dans la configuration Jean Giono

Parmi toutes les configurations observées, les enseignantes de Jean Giono nous semblent être celles pour lesquelles le qualificatif de "maîtresse" (comme les appellent d'ailleurs les élèves) convient le mieux, dans le sens où leur mode de relation privilégié avec les enfants est basé sur le gouvernement des conduites, l'imposition extérieure d'une autorité plus que sur l'intériorisation des contraintes. Lorsqu'on analyse les pratiques des deux institutrices, I1 qui s'affiche de prime abord comme étant particulièrement intéressée par les "méthodes nouvelles" apparaît finalement comme celle qui utilise le plus d'interventions autoritaires, sans faire appel à la raison et à la négociation avec l'élève et donc celle qui est la plus éloignée des modèles "novateurs" d'enseignement tels que nous les analyserons dans les configurations Tom Pouce, C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces.

Le mode d'intervention des deux institutrices, les apprentissages systématiques et répétitifs auxquels elles soumettent les élèves, notamment ceux qui relèvent de la maîtrise des corps (rectifiés souvent directement, "en situation") sous-tendent une représentation du jeune enfant comme un être encore incapable de raisonner. La configuration Jean Giono laisse à penser que l'année de CP, transitoire entre l'école maternelle et l'école élémentaire, est particulièrement celle où doivent se mettre en place un certain nombre de comportements et d'attitudes scolairement adéquats. Chez les deux maîtresses de CP, cet apprentissage doit passer par l'imposition de contraintes non négociées, comme autant de nécessités que l'enfant doit incorporer avant de pouvoir prétendre, dans les futures classes du primaire, aspirer à la formation de son autonomie. I2 et encore plus I1 sont celles parmi les institutrices observées qui aménagent le moins d'espaces d'"explication raisonnée" ou de discussion avec les élèves concernant les règles de vie, l'emplacement des tables, les critères de placement des élèves, la nature des tâches à effectuer, la désignation des élèves de service, le principe et le contenu des punitions. Dans la configuration Jean Giono, les contraintes temporelles sont imposées à l'enfant (pas de négociation ni de maîtrise sur les emplois du temps, exigence de "terminer dans les temps" les contrôles, obligation d'arriver à l'heure, occupation continue sans temps libre) et l'élève n'est pas incité à s'auto-maîtriser par une gestion personnelle de son temps (pas de travail individuel ni d'initiative dans les tâches à effectuer). L'organisation spatiale de la classe caractérise bien les relations de pouvoir dominantes en CP1 et CP2, où c'est l'institutrice qui décide et les élèves qui exécutent.

Dans la configuration J.Giono, les moyens pédagogiques utilisés ont pour conséquence une inculcation des ferments d'une moralité par la pratique à travers la gestion de la vie quotidienne scolaire ainsi que dans la réalisation même du travail scolaire. En CP1 comme en CP2, la discipline scolaire repose en grande partie sur des habitudes comportementales, des gestes répétitifs, l'obéissance à des signaux, des

rappels à l'ordre et des rectifications pour une parole, un comportement, des déplacements contrôlés, le rangement de soi par la mise en ordre matérielle (des cahiers, des objets, de la classe) ainsi que sur des exercices scolaires qui inculquent la soumission à un ordre (notamment par la copie, pour présenter les contrôles, pour réaliser des activités d'éveil), la maîtrise du temps et des mouvements (l'exemple extrême étant la manière d'utiliser les ardoises). Concernant l'aménagement de la classe, les institutrices sont toujours à l'initiative des affichages, tous liés aux apprentissages scolaires et les productions des élèves sont présentées dans d'autres salles (la BCD, la pièce réservée à la peinture).

En même temps, dans cet apprentissage systématique des nécessités, les institutrices adaptent certaines de leurs exigences, en "fermant les yeux" sur quelques comportements non autorisés, en modulant les contraintes en fonction des activités (par exemple l'immobilité des corps et la station assise ne sont vraiment exigées que pour les contrôles), en aménageant des séances où les enfants peuvent "se défouler" de manière contrôlée (danse, sport, cinéma, activités d'éveil...) et en adoptant parfois une forme ludique d'apprentissage pour capter l'attention des enfants et susciter leur intérêt. Ces adaptations semblent être la condition essentielle pour que l'autorité des maîtresses puisse continuer à s'exercer (ce que n'arrive pas à faire l'intervenante en musique): elles sont comme des "soupapes de sûreté" qui économisent la dépense d'une énergie trop importante pour arriver à imposer continuellement un ordre de manière extérieure.

L'élève idéal-typique dans la configuration Jean Giono est celui qui sait adopter les postures et les déplacements corporels adéquats (se tenir correctement assis, savoir rester à sa place et bouger "dans les règles"), qui sait intervenir à bon escient (en levant le doigt pour demander la parole, en ne coupant la parole ni à l'institutrice ni aux autres élèves), qui a un comportement orienté vers la tâche scolaire (sans manipuler des objets ni discuter avec d'autres enfants), qui sait respecter les exigences temporelles (être à l'heure, ne pas dépasser le temps imparti) et enfin qui a conscience des enjeux de la situation scolaire en faisant la différence entre le moment où on s'amuse et le moment où on travaille sérieusement. Mais surtout, l'élève idéal-typique est ici un enfant qui sait obéir aux règles imposées de l'extérieur: même s'il n'a pas compris les raisons des contraintes auxquels il doit se soumettre et que son comportement s'écarte parfois de ces exigences, on l'excuse du fait de son immaturité et de sa situation d'apprenti-écolier en primaire, l'essentiel étant qu'il apporte la preuve de sa bonne volonté à être docile.

Parmi les trois variantes de la forme scolaire décrites par G.Vincent, c'est donc de la première que la configuration Jean Giono se rapproche le plus, variante caractéristique d'une règle imposée par une sorte de dressage "d'où l'importance des signaux, des postures et des gestes"⁹⁵⁰. Mais il nous semble important de relever encore une variation sensible entre I1 et I2, qui induit une forme de relation avec les élèves et donc une définition de l'élève idéal-typique différente. Paradoxalement, I1 qui semble appliquer le plus cette première variante de la forme scolaire, nous semble être celle aussi parmi toutes les configurations observées qui est la plus proche d'une relation affective/personnelle avec les enfants. Le mode d'imposition extérieur est très lié à sa

⁹⁵⁰ *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.264

personne, elle ne délègue jamais une partie de son autorité (comme le fait par exemple I1 pour les déplacements des élèves dans l'école), elle s'appuie souvent sur des choix personnels (par exemple pour attribuer une tâche à un enfant, alors qu'I2 utilise un mode d'affectation mécanique) et les procédés émulateurs qu'elle utilise sont liés davantage à une relation individuelle qu'à un système impersonnel: l'attribution des récompenses et des punitions par le biais des bons points et des images ne dépend pas de critères fixés à l'avance, le placement de l'élève dans la classe est lié en partie à l'état de sa relation avec l'institutrice. L'élève de CP1 a encore plus intérêt que celui de CP2 ou des autres configurations à s'attirer les faveurs de l'institutrice, même si celle-ci s'efforce constamment de ne pas être dans le registre affectif relatif à la famille.

Chapitre 3- Configuration Guilloux. Pédagogie « non novatrice »- CM1/CM2 (1994/95)

I- L'école Guilloux

Appartenant aux cinquante-cinq communes regroupées dans la COURLY, St Genis Laval est située à l'Ouest de Lyon avec une population traditionnellement désignée comme plus aisée que la moyenne des ménages lyonnais. L'école Guilloux fait partie des trois écoles primaires publiques de la commune saint-genoise. Lorsque nous avons entrepris les démarches afin d'obtenir l'accord pour notre "travail de terrain", l'objectif était de trouver pour cette configuration une école pratiquant une pédagogie "classique" dans le sens où elle ne prétend pas être une école aux pratiques "modernes" ou "nouvelles" (comme la Maison des Trois Espaces, l'école Tom Pouce et l'école C.Freinet). Le fonctionnement global de l'école Guilloux peut être qualifié à ce titre de "classique", même si plusieurs instituteurs adaptent leurs pratiques et s'inspirent de différentes pédagogies, notamment l'enseignante de la classe observée qui a suivi des études de sciences de l'éducation (elle a obtenu une licence) et qui est conseillère pédagogique depuis 1990 (des instituteurs viennent s'inspirer de ses méthodes et regarder comment elle gère sa classe). Elle est présentée par le directeur de l'école Guilloux comme une personne très dynamique (elle organise souvent des voyages) particulièrement au fait des méthodes pédagogiques et comme une enseignante toujours à la recherche d'améliorations de ses pratiques, surtout dans la transmission des apprentissages scolaires. Il n'est sans doute pas anodin que parmi les quatre enseignants de troisième cycle susceptibles de nous intéresser, le directeur nous ait orientée d'emblée vers cette institutrice, qui représente une image très favorable du travail pédagogique de l'école Guilloux.

Concernant les caractéristiques des élèves scolarisés à Guilloux, on trouve une certaine proportion d'enfants issus de familles populaires (d'après les fiches de renseignement de l'école, plus de 35% des mères et plus de 50% des pères sont ouvriers). Dans ce contexte, la classe de CM1/CM2 observée fait figure d'exception, avec une distribution des professions des parents dans l'espace social peu éloignée de celle

relevée à l'école Tom Pouce⁹⁵¹ : les origines sociales plus élevées que la moyenne de l'établissement s'expliquent par le fait que les élèves participant à un voyage au Groenland ont été regroupés dans la même classe. Cette expédition, organisée par l'institutrice, est en partie à la charge des parents et donc a pour conséquence de sursélectionner un public plus aisé dans la classe de CM1 observée⁹⁵².

Pour avoir analysé la discipline dans deux classes de CM2 en 1991/92 à Guilloux⁹⁵³ et après avoir discuté avec l'institutrice de la classe de CM1/CM2 en 1994/95 ainsi que certains de ses collègues, il nous semble que les élèves de la classe qui fait l'objet de la configuration sont plus "calmes", moins "agités" que les autres et cette classe peut être considérée à ce titre comme atypique de l'école Guilloux. Les enseignants de l'école se plaignent en effet de l'agitation et de la violence des élèves et à l'époque où nous travaillons sur le terrain, il est prévu que le projet pédagogique 1995/96 porte sur ce thème. Or si l'on compare avec les autres configurations observées, le comportement des enfants de la configuration Guilloux nous paraît être le plus scolairement acceptable et le moins difficile à gérer (par exemple, le niveau sonore de la classe nous a semblé moins élevé et nous n'avons jamais vu l'institutrice intervenir pour séparer des enfants en train de se battre), sans qu'il soit possible de dire si cela vient plutôt de l'institutrice et de son organisation pédagogique (elle fait travailler moins souvent les enfants en groupes autonomes, ce qui réduit les problèmes de bruit dans la classe), plutôt des enfants (dans l'ensemble meilleurs élèves que les autres enfants de CM1 et de CM2 de l'établissement et provenant de milieux sociaux plus aisés) ou bien d'une "combinaison" des deux. Il convient en tout cas de ne pas oublier que, au cours de nos observations, l'institutrice est celle qui parmi toutes les institutrices de nos configurations est la moins confrontée aux comportements d'enfants désignés comme "psychologiquement perturbés" et qui déstabilisent constamment le déroulement de la classe (comme à Tom Pouce) ou bien à des rapports au corps et à des relations sociales inadéquats dans la situation scolaire (comme à la Maison des Trois Espaces ou à J.Giono, avec une population d'enfants majoritairement issue des milieux populaires⁹⁵⁴).

II- Une attention particulière portée aux conditions pédagogiques de transmission et de réception des savoirs et des compétences

⁹⁵¹ Nous avons classé les professions des pères comme suit: 7 ouvriers; 4 employés; 4 professions intermédiaires; 10 cadres et professions intellectuelles supérieures; 3 artisans, commerçants et chefs d'entreprise.

⁹⁵² Ce voyage au Groenland a d'ailleurs été l'objet d'une protestation de la part des parents d'élèves de la FCPE qui trouvaient peu acceptable l'idée que l'école subventionne en partie une expédition qui ne pouvait être ouverte à tous les enfants (compte tenu de la participation financière demandée aux parents).

⁹⁵³ Dans le cadre de notre mémoire de DEA: *Discipline scolaire et pratiques éducatives parentales*, Université Lyon II, 1992, sous la direction de Guy Vincent

⁹⁵⁴ Nous aborderons la question du rapport au corps chez les élèves d'origine populaire dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, dans la partie III, 5: "L'engagement contractuel dans la relation maître-élève"

scolaires

1- Rendre « visibles » les outils d'apprentissage : un modèle d'efficacité
a) Vers la rationalisation des moyens pédagogiques

Les analyses de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont montré dans le domaine de l'enseignement supérieur combien l'école exalte une forme de "culture générale" proche de la culture "dominante" des "classes cultivées", accordant paradoxalement "le plus grand prix à l'art de prendre ses distances par rapport aux valeurs et aux disciplines scolaires"⁹⁵⁵ et conduisant à des inégalités sociales devant la culture dans un domaine "où, en l'absence d'un enseignement organisé, les comportements culturels obéissent aux déterminismes sociaux plus qu'à la logique des goûts et des engouements individuels"⁹⁵⁶. Dénoncer comme "trop scolaire" un travail d'étudiant, et pour ce qui nous intéresse un travail d'élève de primaire, revient à nier les exigences de l'école et la nécessité d'user d'instruments, d'outils pour parvenir aux formes scolairement acceptables du savoir. Ce faisant, l'école fait comme si l'accès de l'élève aux connaissances scolaires était presque "naturel", dévalorisant par là même "la culture qu'elle transmet au profit de la culture héritée qui ne porte pas la marque roturière de l'effort et a, de ce fait, toutes les apparences de la facilité et de la grâce"⁹⁵⁷. L'école reconnaît d'une certaine manière des qualités éthiques à celui qui à force de "ténacité" et "d'assiduité" parvient à réussir scolairement alors qu'il ne possède pas les connaissances propres à la culture "dominante": "Tout en ne reconnaissant complètement que le rapport à la culture qui ne s'acquiert que hors de l'Ecole, l'institution scolaire ne peut dévaloriser complètement le rapport scolaire à la culture sans renier son mode d'inculcation propre; tout en réservant ses faveurs à ceux qui lui doivent le moins pour ce qui touche à l'essentiel, elle ne peut renier totalement ceux qui lui doivent tout et qui respirent une bonne volonté et une docilité qu'elle ne peut dédaigner"⁹⁵⁸.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent combien à l'université telle qu'ils peuvent l'observer dans les années soixante les étudiants et les enseignants en lettres affichent du mépris pour la pédagogie, qui paraît laborieuse, peu "noble", proche des activités de l'instituteur mais impropre à la tâche de l'enseignant: "tout effort pour réintroduire une discipline <<scolaire>> dans l'enseignement supérieur est immédiatement perçu par les étudiants et par les professeurs comme attentatoire à la dignité des uns ou comme incompatible avec la maîtrise des autres. Là encore, étudiants

⁹⁵⁵ *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1975, p.30

⁹⁵⁶ *idem*, p.32

⁹⁵⁷ *ibid*, p.35

⁹⁵⁸ Pierre Bourdieu, *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprits de corps*, Editions de Minuit, Paris, 1989, p.39

et professeurs communient dans l'échange d'images prestigieuses: le professeur qui voudrait enseigner les techniques matérielles du travail intellectuel, la manière d'établir une fiche ou de constituer une bibliographie par exemple, abdiquerait son autorité de <<maître>> pour apparaître aux yeux des étudiants atteints dans leur image d'eux-mêmes comme un maître d'école égaré dans l'enseignement supérieur"⁹⁵⁹. C'est pourquoi les auteurs défendent l'idée que la démocratisation de l'enseignement doit passer par une "rationalisation des moyens et des institutions pédagogiques <...> toujours immédiatement conforme à l'intérêt des étudiants les plus défavorisés"⁹⁶⁰.

Plus récemment, E.Plaisance reprend les catégories d'analyse de B.Bernstein pour décrire les activités pédagogiques de l'école maternelle dont la forme moderne est caractérisée par un modèle "invisible" où le mode de transmission est diffus contrairement au modèle "visible" qui repose sur un mode de transmission explicite pour l'enseigné (le "récepteur"): "la pédagogie invisible de l'école maternelle comporte des règles hiérarchiques, des règles d'acquisition et des critères de réussite qui ont pour caractère fondamental d'être implicites: y domine la souplesse des classifications et des modes de transmission culturelle"⁹⁶¹. Selon E.Plaisance, l'école maternelle serait passée d'un modèle éducatif "productif" (en vigueur après la seconde guerre mondiale) où l'enfant produit certains travaux jugés selon les critères de la perfection technique et de l'adéquation à une norme de réussite préétablie à un modèle éducatif "expressif" (dans les années 70), centré non plus sur les travaux de l'enfant ou sur ses capacités productives, mais sur l'expression de sa propre personnalité. Dans la pédagogie invisible qui caractérise le modèle "expressif", le rôle de l'institutrice n'est plus déterminé par un programme de connaissances, mais en fonction de l'aménagement d'un contexte éducatif qui permettrait à chaque enfant de progresser à son rythme. Or selon E. Plaisance, ce modèle éducatif serait défavorable aux enfants de milieux populaires d'une part car il devient plus difficile pour eux de comprendre quelles sont les finalités de leur présence à l'école maternelle ainsi que d'interpréter ce qu'il faut produire et apprendre scolairement et d'autre part parce que le mode de socialisation scolaire qui découle de la pédagogie invisible est en inadéquation avec leur mode de socialisation familial⁹⁶².

Ces analyses portant sur des institutions scolaires différentes (maternelle, université) ont ceci en commun qu'elles reprochent à certaines formes de transmission pédagogique d'occulter les moyens et les objectifs d'apprentissage d'une manière nuisible notamment aux enfants de milieux populaires, particulièrement étrangers au mode de socialisation scolaire et aux formes de savoir qu'il privilégie. Or il nous semble qu'à travers les pratiques observées dans la configuration Guilloux transparaît au contraire un souci très fort de donner les "instruments", de décomposer les tâches scolaires et de s'attacher à une efficacité technique de la transmission des savoirs directement mobilisable par les enfants.

⁹⁵⁹ *Les Héritiers*, Ed. de Minuit, Paris, 1975, p.95

⁹⁶⁰ idem, p.99

⁹⁶¹ *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, collection l'éducateur, 1986, pp. 191 et 192

b) Mobiliser des instruments pratiques directement utilisables pour répondre aux exercices scolaires

L'institutrice de la configuration Guilloux utilise, comme dans les configurations de la Maison des Trois Espaces et de C.Freinet un cahier méthodologique que les enfants remplissent progressivement en indiquant par exemple comment faire un résumé et qu'ils peuvent consulter à tout moment lorsqu'ils effectuent un exercice (en classe ou à la maison), sauf pour les contrôles. Ce cahier peut être considéré comme une sorte de "manuel" sauf que le travail d'appropriation des élèves semble être plus important que dans le cas de la lecture d'un livre imprimé, du fait qu'ils rédigent eux-mêmes leur cahier de méthodologie (même s'ils ne font que copier les instructions et les règles données par l'institutrice) et qu'ils reçoivent en même temps les usages et les manières d'appliquer. Parmi les configurations rencontrées, cette institutrice est une de celles (avec les enseignantes de Tom Pouce) qui insiste le plus également sur le bon maniement des instruments: par exemple elle prend une demi-heure un jour pour montrer aux enfants comment utiliser le compas de manière adéquate, en mettant la pointe et le crayon au même niveau et en enfonçant bien la pointe.

Lorsqu'elle corrige un devoir évalué, l'enseignante justifie toujours sa notation et elle tient souvent à disposition des élèves l'explication pour contrôler sa note: par exemple, elle passe avec un papier calque sur lequel est tracé l'angle que les élèves devaient représenter dans un devoir de géométrie, ou bien elle explicite le système d'évaluation au moment de rendre un devoir de grammaire dans lequel l'un des exercices consistait à donner dix verbes attributifs. Elle explique que "ceux qui n'ont pas appris leurs verbes attributifs ont été sanctionnés"; ceux qui ont dix verbes justes, "c'est très bien", ils ont un bonus d'un point (sur le total de la note finale du devoir); huit, "c'est honnête", ils n'ont pas de point en plus ni en moins; ceux qui ont six ou sept verbes ont "moins un point", en dessous de cinq, "moins deux points".

Par ailleurs, l'institutrice insiste particulièrement sur les techniques d'apprentissage des leçons qui prennent une forme très interactive (où l'enseignante essaie de "faire découvrir" au fur et à mesure par les enfants) mais qui partent toujours d'un résumé écrit distribué, à apprendre par les enfants à la maison. Ce résumé comporte des "mots-clefs" et certains morceaux de phrases importants, que l'institutrice a préalablement soulignés ou qu'elle demande aux élèves d'indiquer au marqueur dans le cours de la leçon "pour

⁹⁶² Reprenant l'analyse de B.Bernstein, E.Plaisance souligne combien "*l'école propose un mode de socialisation orienté vers les personnes (ce qu'il nomme une <<solidarité organique personnalisée>> qui correspond précisément à une socialisation familiale où l'on est attentif aux différences personnelles et non aux positions statutaires, où les fonctions sont progressivement acquises et non pas préalablement fixées. Si tout contrôle social n'en est pas éliminé pour autant, encore faut-il noter que ce contrôle ne s'exerce plus dans le respect de la hiérarchie et d'une manière explicite mais au contraire dans l'interdépendance et dans les relations <<horizontales>> et, par conséquent, d'une manière souplement insidieuse et efficace, avec l'assentiment tacite des différents acteurs*" (L'enfant, la maternelle, la société, PUF, Paris, 1986, p. 193) Nous approfondirons dans la configuration de la Maison des Trois Espaces cette question de l'inadéquation entre les formes d'autorité privilégiées par le mode de socialisation populaire et celles valorisées par le mode de socialisation scolaire (partie III,5: "L'engagement contractuel dans la relation maître-élève").

mieux s'en souvenir":

- **(mardi 30.01.95) Leçon d'histoire.** L'institutrice distribue à chacun un texte qui résume la leçon du jour, qui porte sur Richelieu et Louis XIII. Les enfants auront ce résumé à apprendre pour leurs devoirs. Elle les interroge au fur et à mesure, et chacun lit une phrase. Elle leur dit de souligner les phrases importantes, comme *"il faut détruire tous les châteaux forts"* ou bien plus tard *"Richelieu et Louis XIII ne s'occupent pas du peuple qui les déteste"*.
- Elle vérifie que les enfants aient bien compris le sens de chaque mot utilisé dans le résumé, par exemple "duel" ou "complot". Durant la leçon, elle sollicite beaucoup les enfants. Ainsi au moment où ils parlent des duels, un garçon intervient en parlant de sa lecture du moment: *"Le chevalier au bouclier vert"* (qui est un roman pour les enfants). L'élève explique que le roman se situe au Moyen-Age, et qu'il y a beaucoup de duels. L'institutrice le félicite, lui demande s'il a bien aimé et le garçon confirme. Elle lui fait remarquer que c'est quand même différent de la leçon, car l'époque dont ils parlent aujourd'hui se situe 200 ans après le Moyen Age.
- A la fin du résumé, l'institutrice demande aux enfants d'anticiper un peu sur la suite de l'histoire, sur ce qu'ils connaissent. Ils ont déjà étudié Louis XIV et la Révolution française et elle explique que ce qu'ils ont vu aujourd'hui va préparer en partie la Révolution française. Puis elle termine la séance par: *"Pour lundi prochain, vous maîtrisez ces documents. Pour vous aider à apprendre cette leçon, je ne vous demande pas d'apprendre toutes les dates. Par contre, il faut savoir quel est le roi avant ou après. Il faut savoir situer à peu près la date. Savoir si c'est 42, 43 ou 44, c'est pas grave, y'a des dictionnaires pour ça, même moi je ne connais pas toutes ces dates"*.

Pour faire sa leçon, l'institutrice ne demande pas aux enfants de tout découvrir à partir de questionnements, de documents ou de raisonnements (comme nous le verrons dans la configuration C.Freinet), mais elle s'appuie sur un texte déjà rédigé, qui comprend tous les éléments que les élèves devront apprendre, même s'ils ne doivent pas connaître les phrases "par coeur" et même si elle insiste sur les éléments immédiatement importants à apprendre pour être mobilisés ensuite dans des exercices scolaires: par exemple, elle n'exige pas des enfants qu'ils se souviennent exactement de toutes les dates (*"y'a des dictionnaires pour ça"*), mais d'arriver à situer à peu près les rois. Pour autant, l'institutrice sollicite une participation active de la part des enfants qu'elle laisse intervenir dans le cadre des leçons, qu'elle interroge pour vérifier qu'ils aient bien saisi le sens des mots et qu'elle prépare pour la prochaine leçon (qui portera sur la Révolution française) en leur demandant d'imaginer les conséquences dans l'histoire de France des événements étudiés. Il lui arrive de préparer les enfants par une analyse documentaire (sur la base de documents qu'elle a préparés et qu'elle distribue), mais le moment de leçon qu'il faudra apprendre est clairement dissocié puisqu'elle précise à chaque fois aux élèves qu'ils ne pourront pas se rappeler de tous les documents, mais que cela sert à préparer la leçon suivante.

Lorsqu'elle demande aux enfants de restituer une leçon apprise, l'institutrice n'exige

pas qu'ils la récitent "par coeur" et elle ne désigne pas un seul élève: en général, ceux qui veulent être interrogés lèvent le doigt progressivement (elle incite fortement les enfants à avoir une attitude "active" par rapport à leurs apprentissages; elle répète souvent qu'elle ne pourra pas apprendre à leur place) et parfois elle interroge un "rêveur" ou un enfant dont elle doute qu'il n'a pas appris sa leçon. Par contre, si les élèves ne sont pas tenus de répéter mot à mot le contenu de la leçon, elle exige d'eux qu'ils la présentent d'une manière "logique", en partant des données les plus générales qui resituent la leçon dans un cadre plus large:

- **(27.01.95) Leçon sur le coeur.** L'institutrice demande aux enfants de prendre une minute pour se rappeler la leçon de la semaine dernière, qu'ils avaient à apprendre pour aujourd'hui. Puis elle pose des questions et elle interroge les enfants qui lèvent le doigt au fur et à mesure. Cela permet de restituer la leçon sur le coeur (avec un ordre logique: par exemple commencer par dire que le coeur est un muscle, composé de deux parties...), qu'elle replace par rapport au sang et par rapport au corps humain dans son ensemble. L'institutrice explique aux enfants: "On dit la leçon, on la répète, on la montre avec des dessins, donc chacun doit y trouver son compte. Ceux qui font rien dans leur tête, ils vont pas trouver leur compte! Vous prenez une minute, vous refaites dans votre tête, vous vous racontez une histoire ou vous vous montrez des images" .
- **(19.01.95) Leçon de géographie.** L'institutrice demande aux enfants de sortir le cahier de géographie et de le poser sur la table, fermé. Ils avaient une leçon à apprendre pour aujourd'hui (sur les DOM TOM): "Vous laissez le cahier fermé et vous prenez quelques petites secondes pour vous rappeler ce qu'on a vu la dernière fois" . Certains enfants ferment les yeux et se tiennent la tête. L'institutrice demande "qui veut prendre la parole?". Caroline commence: "DOM c'est..." . L'institutrice l'arrête immédiatement et lui dit qu'il faut "resituer dans la généralité". Elle lui fait remarquer que c'est un problème d'apprentissage, que si elle sait "uniquement certaines parties sans resituer, c'est pas la peine" : "je vois bien que tu as appris ta leçon, mais DOM c'est quoi? C'est Dominique ou quoi?" (les autres enfants rient). L'institutrice interroge les enfants au fur et à mesure parmi ceux qui lèvent le doigt (elle les désigne à chaque fois), en leur posant des questions: ils récitent ainsi progressivement la leçon. Elle demande à tous de chercher la réponse à la question dans leur tête, même s'ils ne sont pas interrogés, pour "évaluer ensuite s'ils seront prêts pour le prochain contrôle de géographie". Elle demande enfin quel élève a appris sa leçon en imaginant les questions qu'on peut leur poser (environ la moitié des enfants lèvent le doigt) puis elle leur demande: "C'est plus ou moins performant?" et elle leur explique qu'"apprendre une leçon, c'est anticiper sur les questions"

Ainsi, lorsque l'institutrice demande aux enfants de restituer une leçon, elle ne leur demande pas de la réciter par coeur, sans rien comprendre, mais d'avoir une démarche active, directement orientée vers les futurs travaux scolaires demandés. D'ailleurs elle ne cesse de leur répéter que pour apprendre une leçon, il est plus "performant" d'imaginer les questions qu'on pourrait leur poser: "ça permet d'anticiper et de vous préparer pour le prochain contrôle". La restitution de la leçon n'est plus évaluée "en elle-même" (certains

instituteurs notent les élèves sur une récitation de la leçon), mais elle devient un exercice, un outil pour apprendre des connaissances scolaires et s'entraîner à les ordonner en vue d'une interrogation. Pour certains contrôles (surtout en éveil), l'institutrice va même jusqu'à demander aux enfants d'écrire des questions qu'elle tire au sort (ce qui leur permet selon elle de mieux apprendre la leçon, en anticipant sur les questions auxquelles ils devront répondre). De la même manière, lorsque les élèves ont une lecture à préparer chez eux, ils doivent penser aux questions à poser pour vérifier s'ils ont bien compris la lecture et l'enseignante peut demander le lendemain à l'enfant interrogé de désigner celui qui lui posera sa question. Dans ces situations où l'enfant trouve lui-même les questions auxquelles il devra faire répondre ses camarades, on est proche des pratiques de l'enseignement mutuel (qui apparaît au XIX^{ème} siècle⁹⁶³) où le moniteur interrogeait les autres élèves, avec la différence essentielle quand même que les enfants de la configuration Guilloux inventent des questions (alors que le moniteur ne faisait qu'appliquer les consignes, sans inventer de questions). En tout cas dans la configuration Guilloux, l'élève n'est plus seulement celui qui apprend, qui effectue des exercices et qui répond pour montrer qu'il a appris et qu'il a compris, il doit aussi faire la preuve de sa compétence à poser des questions, l'institutrice vérifiant avec l'élève si les réponses des autres enfants sont justes.

Mieux encore, l'élève de la configuration Guilloux peut être appelé à inventer un problème de mathématiques qui sera réalisé par un autre enfant. Selon l'enseignante, cette manière de procéder apprend aux enfants à faire attention aux précisions apportées dans un problème, et elle incite les élèves à critiquer leurs énoncés, comme par exemple le jour où un débat s'instaure dans la classe suite à la lecture du problème suivant: "Un enfant a 45 kinders. Il invite 5 copains à venir goûter. Il veut partager ses kinders entre les enfants. Combien chaque enfant aura de kinders?" . Des élèves ayant essayé en vain de résoudre le problème, ils sont allés voir l'institutrice qui analyse avec la classe pourquoi l'exercice n'est pas réalisable (ici, on ne sait pas si l'enfant qui invite est compté dans le partage ou non). Les dictées sont également davantage des exercices pour permettre aux enfants de comprendre les règles de grammaire et d'orthographe qu'une vérification sous forme de contrôle des compétences des élèves. Ainsi, l'institutrice fait préparer les dictées à l'avance, d'abord individuellement, puis à quatre et toute la classe ensemble (la maîtresse fait alors une synthèse collective). Le travail par groupes de quatre doit réellement être efficace et l'institutrice demande parfois à un élève de réfléchir tout seul, lorsqu'elle remarque qu'il se repose trop sur le groupe pour préparer la dictée. La consigne est à chaque fois de repérer les "pièges" et la manière de les éviter en sollicitant les règles de grammaire et d'orthographe qui servent à se justifier. L'institutrice note la préparation des groupes, en donnant des points "bonus" supplémentaires (+1 ou +2) ou inversement un "malus" à valoir sur la note individuelle de dictée pour chaque enfant du groupe. Elle vérifie également que chaque élève a bien effectué la correction de la préparation lors de la synthèse collective (pour éviter qu'il retienne des fautes). Même si l'institutrice fait par ailleurs des leçons de grammaire et d'orthographe, elle refuse de préparer les élèves aux passages délicats de la dictée avec un "cours magistral" qui serait moins efficace que lorsque les enfants sont forcés de s'expliquer, d'argumenter leurs

⁹⁶³ Voir G.Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.65

choix d'écriture: "y'aurait seulement certains enfants qui écouterait, mais ce sont ceux qui de toute façon n'ont pas besoin de l'enseignant".

Dans cette conception, les règles d'orthographe et de grammaire n'ont d'intérêt que dans leur application et leur mobilisation concrètes pour éviter de faire des fautes: l'essentiel pour l'institutrice n'est pas de connaître les règles indépendamment d'un contexte où elles sont utilisées et elle répète sans cesse aux élèves que "l'orthographe c'est bête, mais c'est nécessaire", que "les règles de grammaire n'ont pas d'intérêt en soi", que la grammaire "ça ne sert à rien, en soi c'est idiot, ça sert à comprendre les phrases" ou bien encore que la conjugaison est une "nécessité" inévitable lorsqu'on veut écrire sans faute: "La conjugaison en soi, ça c'est stupide <elle montre le tableau de contrôle de conjugaison>, mais je vous ai déjà expliqué qu'on est obligé de le savoir pour ne pas faire de fautes, pour pouvoir l'utiliser"; "Je suis d'accord avec vous, la conjugaison sans contexte, c'est un peu bête, mais il faut la faire quand même". On retrouve sa conception "instrumentale" de la grammaire lorsqu'elle explique lors de la préparation d'une dictée que certains mots sont appelés "invariables" parce que "ça les arrange", ils s'écrivent toujours pareil. Lors de la préparation des dictées, les élèves peuvent se servir du dictionnaire et de leur cahier où sont consignées les règles pour pointer les difficultés orthographiques et grammaticales. Il arrive même à l'enseignante de conseiller à un élève la consultation du dictionnaire au moment de la dictée, partant du principe que "Si tu sais rechercher l'information qui t'intéresse dans le dictionnaire, c'est le plus important". Parfois, les enfants écrivent la dictée puis confrontent au fur et à mesure avec leur voisin, phrase par phrase pour trouver les différences d'écriture et argumenter leur choix (en s'appuyant notamment sur des règles vues en classe ou bien sur l'usage orthographique donné par le dictionnaire). L'institutrice insiste sur le fait qu'il ne sert à rien de réciter une règle, ni même de l'écrire entièrement dans la préparation de dictée: elle conseille même aux enfants de faire des schémas au lieu de faire des "grandes phrases".

Parallèlement à cette forme de préparation aux examens dont nous avons vu un exemple dans les dictées, l'institutrice utilise une manière plus classique de contrôler les connaissances, avec un procédé du type La Martinière, notamment pour les conjugaisons (environ cinq contrôles entre chaque période de petites vacances, ce qui revient à un contrôle tous les dix jours à peu près). Comme nous l'avons déjà analysé dans la configuration Jean Giono⁹⁶⁴, cet exercice génère beaucoup d'anxiété chez les élèves et requiert une attention maximale de leur part:

(3.02.95) L'institutrice écrit au tableau les chiffres de 1 à 10 en colonne, puis elle dit: *"Alors, vous savez ce que ça veut dire, donc vous avez un petit temps de réflexion"*. Face à l'ambiance très tendue de la classe, l'institutrice se montre très gentille avec les élèves: *"Alors si y'a un verbe que vous ne savez pas, vous sautez" <...> "On commence par l'imparfait. Il s'agit du verbe écrire... 1ère personne du pluriel"*. Tous les enfants ont le stylo levé en l'air. Au bout de 10 secondes, elle tape deux coups sur la table et les enfants écrivent pendant 15 secondes environ, puis elle tape deux coups et ils lèvent leurs stylos. Elle ne donne qu'une fois le verbe, le temps et le genre et les

⁹⁶⁴ Voir infra la partie II,5,a de cette configuration: "Les exercices avec ardoises"

enfants qui demandent à réentendre n'obtiennent pas de réponse de la part de l'enseignante qui enchaîne sur le verbe suivant. Elle leur dit parfois "on respire": l'ambiance est vraiment très tendue et dès qu'elle tape deux coups, les élèves se jettent sur leur feuille pour écrire. L'institutrice parle très calmement, très distinctement, en articulant beaucoup. Enfin elle marque la fin du contrôle: *"Et on pose son crayon."*, puis elle explique son attitude fermée aux sollicitations des enfants: *"Je sais que c'est difficile, mais c'est comme les tables de multiplication, il faut les savoir tout de suite, il faut savoir mobiliser rapidement. Alors je répète pas, je fais exprès, c'est pour vous obliger à être attentifs, à être très rigoureux dans votre tête, très systématique"*.

Contrairement à la configuration J.Giono où ce procédé s'inscrivait logiquement dans les pratiques pédagogiques des institutrices, l'enseignante de Guilloux se sent constamment obligée de justifier cette forme de contrôle auprès des enfants alors même qu'ils ne lui font aucun reproche: on se rend bien compte que cette forme de contrôle très "mécanique" qui fait appel à la mémoire immédiate, aux habitudes sans solliciter la réflexion active, vient contredire en partie les exigences de responsabilité et de raisonnement très présentes dans la configuration Guilloux. L'enseignante en arrive même à excuser certaines fautes des élèves, soulignant que "certaines fautes sont presque normales, car sorties de leur contexte, les verbes, c'est pas évident!" Par ailleurs, l'institutrice indique souvent aux enfants des modèles de démarches que les élèves doivent répéter à l'identique, par exemple pour faire une multiplication ("on cache, on multiplie, on soustrait, on abaisse") ou bien pour justifier un choix en grammaire (elle donne des formules mécaniques, comme: "La fille demande un verre d'eau...La fille est sujet, car on peut dire que c'est la fille qui demande un verre d'eau"). En fin de compte, cette sollicitation très "mécanique" de la mémoire des élèves qui semble incompatible avec la démarche réfléchie d'apprentissage et de comportement plusieurs fois sollicitée par l'enseignante chez l'élève, doit être interprétée selon nous comme un effort pour doter les enfants d'outils et de repères dans l'apprentissage des notions et dans l'application de démarches avec l'objectif toujours présent de rendre le plus efficace possible la réalisation des exercices scolaires.

Les deux manières de procéder chez l'institutrice Guilloux (apprendre mécaniquement des listes et des règles, solliciter la raison et l'argumentation) ne sont finalement pas contradictoires et rappellent l'apprentissage scolaire de la langue au XIX^{ème} siècle, où l'élève est progressivement doté d'une "grammaire" dans laquelle il apprend les règles et la manière de conjuguer les verbes (au lieu d'apprendre à lire et à écrire en copiant des textes et en écrivant des leçons apprises par coeur) mais où l'élève s'exerce aussi au raisonnement "en situation", à l'analyse qui "lui fait découvrir dans des textes les règles qui y sont appliquées, les mécanismes qui y sont en action. Bien sûr les grammairiens ont inventé de toutes pièces la distinction du sujet logique et du sujet réel, et l'élève qui fait de l'analyse grammaticale et logique trouve dans le texte ce qu'ils y ont mis <...> mais il ne peut plus considérer comme inutiles fantaisies les notions et les règles grammaticales à partir du moment où il en voit <<l'application>>, par exemple dans il arrive de grands malheurs (qu'est-ce qui arrive? de grands malheurs, -sujet au pluriel)" ⁹⁶⁵. L'usage de la dictée permet encore d'obtenir des habitudes, de consolider l'acquisition

des règles par répétition, mais on développe aussi le raisonnement et la réflexion et on ne sollicite plus uniquement les "automatismes". Les inspecteurs de 1880 dénoncent "la dictée non préparée, l'exercice machinal qui ne fait pas appel aux lumières de la grammaire"⁹⁶⁶ et il est préconisé par exemple à l'Ecole Normale de Strasbourg de faire indiquer par l'élève en marge de la dictée la nature des fautes commises et les règles grammaticales qui ont été violées. Les préoccupations et les pratiques de l'institutrice de la configuration Guilloux rejoignent ainsi celles soulignées par G.Vincent chez les pédagogues du XIXème siècle qui travaillent à l'apprentissage de la langue française, sollicitant la compréhension de deux choses chez l'enfant: "d'abord que la langue est soumise à des règles et ensuite que ces règles ne sont pas arbitraires, mais justifiées par la raison"⁹⁶⁷.

c) L'explicitation des stratégies mentales d'apprentissage

Comme dans la configuration de la Maison des Trois Espaces⁹⁶⁸, l'institutrice exerce les enfants à repérer leur "canal optimal" dans la manière d'apprendre (mémoire auditive, visuelle, kinesthésique): elle rappelle plusieurs fois aux enfants: "Qu'est-ce qu'on peut faire dans sa tête? Se parler, se faire des images, entendre la personne qui parlait" et chacun peut être sollicité pour expliquer la manière dont il préfère apprendre. Un autre exercice consiste à mémoriser des listes de noms très proches, puis chaque élève doit exposer ensuite devant toute la classe, "comment il a fait": "Ca permet de développer des stratégies au niveau de l'oeil déjà, de fixer comme il faut le regard, la discrimination visuelle <...> donc c'est un entraînement de discrimination visuelle et en temps très rapide, et puis une stratégie de mémorisation". L'explicitation devant le groupe de pairs a pour conséquence de rendre compte pour soi d'une "stratégie" et de donner des idées de "stratégies" aux autres enfants:

- **(10.01.95)** Les enfants font l'exercice de mémorisation à partir de listes de mots telles que: "abattre, accident, agrafe, amande; battage, battoir, battre, battue; cahier, dernier, entier, grenier, janvier, panier, rosier". Les enfants ont quelques secondes pour regarder chaque liste, puis au signal de la maîtresse, ils tournent la feuille et doivent retrouver parmi plusieurs listes quelle est la bonne. L'institutrice demande aux enfants ce qu'ils ont utilisé pour retenir les mots et elle approfondit à chaque fois. Par exemple, Tuan a trouvé que les mots étaient dans l'ordre alphabétique; Caroline a regardé ce qui allait ensemble, elle a construit une histoire logique avec les mots; un enfant a utilisé sa mémoire immédiate pour se rappeler directement des mots. Thomas a regardé le début des mots pour voir les différences (mais cela ne marche

⁹⁶⁵ G.Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.122

⁹⁶⁶ idem, p.123

⁹⁶⁷ ibid, p.122

⁹⁶⁸ Voir supra partie V,1 de cette configuration: "Des apports méthodologiques personnalisés: l'explicitation des stratégies mentales d'apprentissage"

pas toujours, le début et la fin des mots étant souvent semblables pour éviter cette manière de procéder). L'institutrice demande s'il y a des enfants qui ont pris des images pour se rappeler. Aucun enfant ne l'a fait et elle en conclue que l'exercice ne s'y prêtait pas.

Les enfants ont également répondu à un questionnaire (par "oui" ou par "non") afin d'identifier leur manière privilégiée d'apprendre une leçon:

Il existe différentes façons d'apprendre une leçon. Cherche quelle est la tienne.
Objectif: prise de conscience de sa propre stratégie et de ses manques

Première vague de questions:

- Avant de commencer:
 - Je me demande à quoi cela va me servir d'apprendre cette leçon
 - Je réfléchis à la manière dont je vais devoir l'utiliser en classe

- Je lis:
 - Rapidement (pour avoir une idée d'ensemble du texte)
 - Lentement, en cherchant à bien comprendre
 - Lentement en cherchant à retenir ce qui est écrit
 - Plusieurs fois en général
 - A voix basse
 - A voix haute
 - Des yeux (sans prononcer dans ma tête ce que je lis)

- Quand il y a des mots que je connais mal ou que je ne connais pas:
 - Je ne fais rien
 - Je les souligne ou je les surligne
 - Je les écris
 - Je les enregistre au magnétophone
 - Je cherche leur définition dans le dictionnaire

- Je repère ce qui est important:
 - Je cherche les phrases qui donnent l'idée générale
 - Je repère les groupes de mots importants
 - Je cherche des mots-clefs

- Lorsque je ne comprends pas une partie de la leçon:
 - Je saute le passage
 - J'essaie de comprendre en allant lentement et en y revenant plusieurs fois
 - Si je n'ai toujours pas compris, j'y reviens après avoir vu l'ensemble de la leçon

Deuxième vague de questions:

- Je retiens mieux les mots en les voyant écrits
- Je retiens mieux les mots en les entendant
- Si je récite par écrit:
 - Je recopie toute la leçon
 - Je recopie seulement les phrases importantes
 - Je recopie les groupes de mots importants ou les mots-clefs
 - Je fais un résumé
 - Si je fais un résumé, j'utilise les mots importants du texte
 - Si je fais un résumé, je n'emploie pas obligatoirement les mots du texte, mais aussi des mots à moi
- Si je récite oralement:
 - Je répète toute ma leçon par coeur
 - Je répète plus particulièrement certains passages difficiles
 - Je récite le résumé que j'ai fait
 - * les mots-clefs que j'ai choisis
 - * les mots nouveaux que j'ai cherchés
- Quand je relis une phrase difficile, je relis aussi les phrases précédentes déjà apprises
- J'écoute plusieurs fois ce que j'ai enregistré au magnétophone
- Si j'utilise le magnétophone, je remets chaque fois la bande au début
- Si je ne récite pas, j'essaie plutôt de me souvenir de ce que j'ai compris et qui me paraît important

Plusieurs activités pédagogiques de l'institutrice sont orientées vers l'explicitation des stratégies mentales d'apprentissage, adaptées individuellement à chaque élève. Ainsi lorsqu'elle donne une leçon aux enfants, l'institutrice fait varier les formes (une fresque:

date/événement, un schéma, un résumé) pour permettre à chacun de l'apprendre d'une manière qui lui convient. De la même façon, quand elle soumet un problème en mathématiques, elle formule et reformule les données (parfois en "traduisant avec des dessins"), afin que chaque enfant puisse appliquer un mode de raisonnement personnel. L'institutrice s'appuie sur les principes de la "gestion mentale", selon lesquels la représentation personnelle joue un rôle important dans l'apprentissage, représentation qui s'acquiert par la reformulation active de l'enfant. Enfin la manière de préparer les dictées différemment (individuellement, par groupes de quatre, puis une synthèse avec la classe entière) permet selon l'institutrice de donner l'occasion à chaque enfant d'apprendre d'une façon qui lui convient. Parfois, lorsqu'elle laisse de côté une étape de la préparation, certains élèves demandent à "passer" par le grand groupe ou le petit groupe et elle prend très au sérieux cette réclamation: "souvent les gens disent <<Bof, qu'est-ce qu'ils en savent?>> mais ils savent très très bien ce dont ils ont besoin, ce qui les aide".

Par ailleurs, l'enseignante donne des outils pour arriver à se remémorer des connaissances, comme par exemple pour la dictée où elle conseille "de se remettre dans la situation de groupe où ils ont discuté entre eux pour se rappeler les remarques des copains, de se remettre dans la situation où ils ont appris leur leçon, d'essayer de voir les endroits où ils se sont arrêtés, où on leur a fait remarquer des choses <...> donc ça, j pense que ça les aide, ça leur donne des petits déclics, des petits bouts de phrases et puis après on fait la dictée" ou bien pour une leçon "Je me rends compte très souvent, je leur pose une question, et je leur dis, <<c'est c'que Caroline avait trouvé>> et ben le fait de se mettre dans la situation, ça fait un déclic". Lorsqu'elle continue une leçon, l'institutrice laisse au préalable "le temps de faire le point individuellement, puis de reformuler collectivement" et elle dégage très souvent un moment à la fin d'une leçon pour que les enfants aient "le temps d'intérioriser, de se redire" :

(30.01.95) En début d'après-midi, l'institutrice explique: "Chacun essaie de retrouver un peu dans sa tête ce qu'on a dit ce matin en histoire" . Elle demande ensuite qui veut résumer la leçon du matin: "Rappelez-vous dans votre tête, comme ça, ça vous avancera pour apprendre la leçon".

2- Optimiser le rendement de la réception par un travail sur la concentration et l'attention

La recherche d'une efficacité pédagogique maximale dans la transmission des connaissances et des compétences scolaires passe chez l'institutrice de la configuration Guilloux par une préparation mentale et même physique pour rendre optimales les conditions d'écoute et de réception. Ainsi, elle pratique souvent des exercices de décontraction "des petits trucs de respiration, qui libèrent l'attention cérébrale, qui permettent une meilleure réceptivité à un moment donné" en suivant le principe selon lequel "si dans son corps, on est pas prêt à faire un apprentissage, si l'enfant n'est pas en état de réceptivité, ben ça sert à rien" et en veillant au rythme des acquisitions et des efforts requis "ça dépend des jours...ça dépend des moments...comment j'les sens, si tu veux, y'a des moments, par exemple, j'me dis, voilà, c'est terminé, j'ai beau leur faire relire la dictée, ça passera pas <...> Si je sens que je les bourre un peu, tu vois, sur une

notion, tu sais y'a quand même un temps qui est un temps d'attention qui est court...si je sens que je bourre un peu donc, je coupe, je fais faire quelque chose qui détende".

- **(10.01.95)** Les enfants reviennent de la récréation du matin. Ils sont agités. L'institutrice veut les faire travailler sur des exercices de mémorisation qui exigent une grande concentration. Elle parle calmement aux enfants et leur donne des consignes pour respirer et se décontracter (cette préparation dure environ cinq minutes).
- **(19.01.95)** Les enfants sortent de la séance de musique. L'institutrice les réunit devant la porte de la salle de musique: *"Bien, maintenant on va rentrer en classe, alors je vous demanderais de ne faire aucun bruit avant d'arriver jusqu'à la salle"*. Cette mise en garde vise à ne pas perturber les autres classes en faisant trop de bruit dans le couloir, mais aussi à essayer de calmer les enfants avant de s'engager dans une autre activité.
- **(19.01.95)** Les enfants reviennent très excités de récréation et l'institutrice leur dit: *"C'est pas possible de revenir de récréation et d'être aussi excité et de faire un travail avec un stylo"*. Elle leur parle très calmement, leur demande de fermer les yeux, de "faire le calme en soi", de s'imaginer en train de faire de la musique, de sentir le coeur battre, de détendre ses yeux et sa mâchoire. Certains enfants ferment les yeux.

Parfois, lorsqu'elle est confrontée à la résistance d'un élève face à un apprentissage, l'institutrice préfère reporter à plus tard les tentatives d'explication car "cela ne sert plus à rien".

L'intervention appropriée, la rupture d'une cadence devenue trop soutenue requièrent de la part de l'institutrice une attitude d'observation et d'interprétation quasi-psychologiques pour arriver à déceler dans la réaction des enfants à quel moment l'attention se révèle insuffisante et nuit aux apprentissages. L'enseignante tente de prendre en considération les différences individuelles pour détecter ce qui relève chez un enfant de l'inattention. Elle prend en compte aussi des éléments périphériques qui viendraient perturber le comportement des enfants, comme par exemple l'explication en termes bio-physiologiques du rythme de la journée avec le "creux" de 10h le matin, où les élèves sont plus fatigués et donc moins attentifs. Parfois elle sollicite directement l'avis des enfants, leur demandant s'ils se "sentent" de faire un exercice et s'ils lui répondent par la négative, elle reporte à une autre séance ce qu'elle avait prévu. Certains comportements sont tolérés, dans la mesure où ils sont considérés comme ne perturbant pas l'attention, par exemple la manipulation des objets qui "peut même aider à réfléchir": "Un enfant qui...par exemple tu vois, là, j'suis en train de tripoter ce trombone, on a tendance en tant qu'institut à être très intolérant sur tous ces...on fait tourner le stylo, on...et bon, ben ça c'est un truc sur lequel j'interviens jamais, parce que si tu veux ce sont des gestes qui calment l'esprit et bon...de dire à un enfant <<arrête de tripoter ton stylo>> évidemment si le geste gêne les autres, on est obligé d'intervenir, mais un enfant i'peut très bien tourner ça...l'écouter et puis tourner une boîte pendant 10 minutes <...> Ca l'empêchera pas d'écouter! Ca lui permet de calmer son esprit" . A la rigueur, on peut presque dire que les reprises de l'enseignante sont plus fréquentes pour un enfant qui n'est pas attentif et concentré sur une tâche que pour un enfant qui fait une autre activité scolaire (ou scolairement exploitable), comme c'est le cas par exemple ici, dans cet extrait

d'observation:

- **(18.01.95)** L'institutrice fait la correction d'un exercice de français au tableau. Mathias se plonge discrètement dans le livre étudié par la classe en ce moment. Comme elle l'a remarqué, l'enseignante rit et lui fait la remarque: "*Pas de chance, hein, Mathias, d'avoir envie de lire ton livre pendant qu'on fait la correction!*". Mathias rit aussi et range tranquillement son livre. L'institutrice: "*Je chercherai un moment tout à l'heure pour lire le livre*"

L'intervention de l'institutrice (qui rit) souligne que le geste de Mathias n'est pas tellement répréhensible et qu'il est même légitime (elle prévoira un temps plus tard pour répondre à la demande de l'élève), mais que la "raison" veut qu'il suive pour l'instant la correction de la dictée.

Pour comprendre les principes de fonctionnement de l'institutrice, les interactions relevées lors d'une séance de mathématiques se révèlent intéressantes à analyser, car le groupe rassemble pour la première fois des élèves des deux autres classes de CM2 mélangés à certains élèves de CM1/CM2, le reste des enfants des trois classes étant réparti dans deux autres groupes de niveaux (avec les deux autres enseignants de CM2). Les groupes ayant été remaniés après les vacances de Noël, certains élèves de CM2 ne sont pas accoutumés au fonctionnement de l'institutrice qui doit, comme si elle prenait une classe à la rentrée, rappeler ses principes, expliciter précisément les points qui lui tiennent à coeur et qui relèvent essentiellement de l'attention responsable des enfants:

- **(9.01.95)** L'institutrice explique au groupe avant de commencer la séance: "Avec moi, une petite règle, on peut me demander 20 fois, 30 fois de suite. Je ne vois pas l'intérêt de faire des groupes de niveaux si on ne demande pas quand on n'a pas compris. Par contre, là où je ne répète pas, c'est quand on n'a pas compris parce qu'on n'a pas écouté. Si vous me dites <<j'ai pas compris>> parce que vous étiez en train de discuter ou de jouer, c'est votre affaire, c'est vous qui avez choisi. Je pourrais vous attacher, vous fouetter, cela ne servirait à rien!" <...>
- L'institutrice explique une correction au tableau sur les fractions. Un garçon discute sans cesse et elle l'interpelle: "Qu'est-ce que j'ai dit?". Le garçon répond: "J'ai entendu, mais je ne me souviens plus" et l'institutrice réplique: "Oui, tu as entendu, mais tu n'as pas écouté. Si tu avais écouté, tu t'en souviendrais. Je le vois dans vos yeux quand vous n'écoutez pas. Je ne vois pas à quoi ça sert d'être ici si vous n'écoutez pas. Je suis sûre que si je t'avais dit <<Prends tes gants, on va faire de la luge, tu t'en souviendrais!>>"

Le travail sur l'attention passe par des exercices de décontraction individuelle, mais aussi par des activités liées au corps, telles que des jeux collectifs (dans la cour ou le gymnase) ou des chansons:

- **(30.01.95)** L'institutrice avertit qu'il va y avoir un contrôle sur les fractions et les décimales. Dans la classe, les enfants commencent à s'agiter, même s'ils ont été avertis plusieurs jours à l'avance. Elle explique aux élèves qu'ils vont d'abord se

détendre en chantant *"Les Champs Elysées"*(de Joe Dassin). Selon elle, chanter permet de décompresser, de libérer les tensions du corps. Elle leur demande de ne pas crier. Ils chantent ensuite *"Fais voir le son"*(de Steve Waring) avec les gestes. Les enfants connaissent les chansons par coeur (ils les ont apprises avec l'intervenante en musique) et ils éprouvent un très grand plaisir à les chanter.

Un travail sur le corps est aussi mobilisé lorsque l'institutrice veut forcer l'attention des enfants, notamment quand elle leur fait réciter une poésie. Elle a par exemple l'habitude de désigner une partie des élèves de la classe qui viennent se mettre en rond au centre de la pièce, puis de nommer un enfant qui débute et de lui signaler lorsqu'il doit s'arrêter (le voisin continue ensuite, en suivant le sens des aiguilles d'une montre). Cette manière de procéder oblige chaque élève à être attentif et à être prêt mentalement et physiquement (lorsqu'ils sont debout en cercle, les enfants ont moins de sollicitations "extérieures" à la tâche qui leur est confiée: voisin bavard, matériel sur la table, regard non orienté vers la maîtresse...).

Enfin la concentration demandée pour les apprentissages peut passer par des exercices corporels, où on a l'impression que le corps se mobilise conjointement à l'esprit en vue de la tâche à effectuer:

(9.05.95) L'institutrice distribue des fiches d'exercices aux enfants et elle explique les consignes, puis elle demande: *"Est-ce que les consignes sont claires pour tout le monde? Reformulez-les dans votre tête!"*. Les enfants se mettent "en position" pour certains (yeux fermés et dos courbé ou mains sur les yeux). Quand ils ont terminé, ils commencent l'exercice.

Lorsque les élèves se heurtent à un élément difficile à apprendre (formule mathématique, tournure grammaticale, orthographe spécifique d'un mot...), l'enseignante s'arrête un temps pour demander aux enfants de "se concentrer dessus". Les élèves adoptent alors la posture adéquate, sollicitant à nouveau tout le corps, comme s'il participait dans son entier à l'imprégnation, à l'incorporation de la notion à apprendre, dont on a l'impression qu'elle devient une "réalité matérielle" ce qui donne au processus d'apprentissage une allure presque "mécanique", comme s'il s'agissait de l'intégration, de l'"avalement" physique d'un matériau. Pour donner un exemple lors d'une préparation de dictée, l'enseignante arrive au verbe conjugué "se tint" dont elle sait que les élèves ont particulièrement du mal à se rappeler l'écriture. Elle demande alors immédiatement aux enfants de "se le mettre dans la tête" et la plupart se couchent sur le bureau en fermant les yeux, comme pour se concentrer à l'extrême.

L'insistance que l'enseignante porte à la diminution maximale du bruit dans la classe doit se comprendre en relation avec le souci de maximiser l'attention des enfants. Il nous a semblé que la configuration Guilloux était celle où les perturbations sonores non désirées étaient les moins fréquentes parmi les configurations observées. Cependant, il nous semble que cette constatation empirique ne peut pas être mise entièrement sur le compte des effets du travail pédagogique de l'institutrice et d'autres éléments concourent à expliquer ce faible niveau sonore: les enfants sont plus âgés qu'en CP (configuration J.Giono), ils sont moins souvent placés en situation de travail de groupe (qui favorise

l'élévation du bruit, ne serait-ce que par la nécessité d'échanger oralement), ils sont aussi moins "agités" que dans les autres configurations pour différentes raisons que nous avons déjà mentionnées en présentant le contexte de l'école Guilloux (notamment une meilleure réussite scolaire et des provenances sociales plus "favorisées" valorisant des comportements plus "scolairement acceptables").

Il n'en reste pas moins que la préoccupation de l'enseignante concernant le bruit rapproche la configuration Guilloux davantage des configurations J.Giono et Tom Pouce que des configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces (dans cette dernière, nous n'avons jamais noté une intervention de l'enseignante qui viserait à réduire le niveau sonore de la classe et ses propos confirment l'idée que chez elle, le bruit n'est pas forcément nuisible aux apprentissages). Ainsi l'enseignante de Guilloux exige toujours des enfants qui viennent d'un autre groupe et qui entrent dans la classe qu'ils "s'assoient sans bruit" et elle est également très attentive à ne pas laisser le bruit extérieur de l'école venir perturber la concentration des élèves de sa classe. Souvent, lorsque la cloche sonne et que les enfants n'ont pas terminé leur travail, l'institutrice se lève pour aller fermer la porte, pour éviter d'entendre la cloche et les bruits des enfants qui sortent dans le couloir (au contraire de la configuration de la Maison des Trois Espaces où l'enseignante laisse constamment la porte ouverte, si bien que les bruits de l'école pénètrent dans la classe, comme un "bruit de fond"). Parfois même, l'institutrice de Guilloux demande aux enfants de se concentrer sur les bruits extérieurs pour qu'ils se rendent compte de la nuisance qu'ils peuvent porter à leur concentration.

- **(16.01.95)** Les enfants reviennent de la récréation de l'après-midi. L'institutrice leur demande de prendre quelques minutes pour "écouter le bruit de l'école". Les autres élèves font effectivement beaucoup de bruit dans le couloir, certains jouent même au foot. L'institutrice fait la remarque: *"Comment voulez-vous être concentrés avec ça?"*

Cette attention portée au bruit doit être comprise relativement à l'importance qu'accorde l'institutrice à la préparation des conditions de réception par l'élève et elle n'exerce pas son exigence de silence de manière absolue, mais en fonction des circonstances. Par exemple, si elle demande à ce qu'il n'y ait aucun bruit pendant la récitation des poésies, les moments d'apprentissage et les contrôles, l'enseignante peut laisser une certaine latitude lorsque des élèves discutent au fond de la classe alors qu'ils ont fini un exercice individuel et que le bruit occasionné reste "raisonnable".

La manière qu'a l'enseignante de ramener un niveau sonore acceptable dans la classe fait penser aux pratiques langagières de la configuration Tom Pouce: elle parle calmement, lentement, sans hausser le ton de la voix, notamment en début de journée ou bien quand les enfants reviennent de récréation.

- **(9.01.95)** Les enfants se préparent pour aller dans l'un des trois groupes de mathématiques qui leur est attribué en fonction de leur niveau. Les élèves des deux classes de CM2 qui sont dans le groupe de l'institutrice sont déjà présents devant la salle: ils ouvrent la porte et tentent de forcer le passage pour entrer. L'attitude de l'institutrice contraste avec celle des enfants. Elle leur explique calmement que "pour l'instant, vous ne pouvez pas rentrer, car je n'ai pas fini".

(27.02.95) L'institutrice rend un contrôle de géométrie où elle explique que les notes sont mauvaises. Il s'ensuit un grand brouhaha. La maîtresse parle moins fort et demande aux élèves: "Est-ce que vous pouvez parler moins fort, parce que je ne vais pas pouvoir entendre les notes" . Le ton général baisse.

Par ailleurs, dans ses essais pour capter l'attention des élèves, l'enseignante utilise des tournures langagières similaires à celles employées dans les configurations J.Giono et Tom Pouce, notamment en ne terminant pas ses fins de phrases, laissant le ton suspendu pour que les enfants complètent d'eux-mêmes, comme un marionnettiste qui chercherait à faire participer les enfants à un spectacle. Pour capter l'attention des élèves, l'institutrice avertit souvent que ce qu'elle va dire est important, qu'elle ne le répétera pas. Elle "cultive" cette attention par des "chut" et puis des "Attention, c'est important, on t'écoute" ou "on fait attention" (surtout lorsqu'un enfant veut parler, ayant moins de légitimité à être écouté que la maîtresse).

Au total, l'institutrice en sollicitant très souvent l'attention, l'écoute des enfants obtient des effets de "discipline" sur la base du principe non pas qu'ils doivent se "tenir bien" en classe, mais qu'il est nécessaire d'être maîtrisé, attentif, pour effectuer les apprentissages. D'ailleurs elle sollicite fréquemment la responsabilité des enfants, leur répétant que s'ils ne veulent rien écouter, elle ne pourra rien faire pour eux, mais que par contre s'ils sont en classe, c'est pour écouter. Elle est, avec la maîtresse de la configuration J.Giono, l'institutrice qui reprend le plus les élèves dont elle a l'impression qu'ils ne suivent pas (avec des interventions comme: "*Je ne peux rien faire pour toi, tu dors*", "*Tu te réveilles!*") et lorsque les enfants n'ont pas compris, elle leur reproche souvent ce qu'elle interprète comme un manque d'attention. Ce qui énerve le plus l'institutrice, c'est moins l'agitation d'un élève que lorsqu'un enfant répète ce qu'un autre a déjà dit ou repose la même question. Elle reprend par exemple un jour Gaëlle qui répète la même réponse fausse que vient de donner Thomas et qui vient d'être refusée: "Gaëlle, tu es sûre d'avoir entendu ce que vient de dire Thomas?". La fille répondant par la négative, l'institutrice réplique calmement, sans s'énerver: "Non, ben excuse-moi de t'avoir dérangée". Dans cette manière de procéder, on voit bien que la discipline en tant que moyen pour rétablir l'ordre est intimement liée aux disciplines d'apprentissage et une interaction illustre particulièrement bien cette relation:

(3.03.95) L'institutrice donne une leçon sur le passé composé et le plus que parfait. Elle fait le tour de la classe et demande à chaque enfant de conjuguer un verbe qu'elle donne aux deux temps travaillés. On entend la sonnerie qui indique l'heure de la récréation du matin. Caroline se lève brutalement de sa chaise, ce qui fait rire les autres enfants de la classe. L'institutrice lui demande calmement de conjuguer "être pressé" au passé composé et au plus que parfait.

L'inattention d'un élève est d'ailleurs passible de sanctions: lorsque l'enseignante fait la correction collective d'un devoir noté, puis qu'elle demande aux enfants d'appliquer individuellement cette correction à leur devoir, ceux qui ont oublié une faute ont des points en moins sur leur note finale ce qui oblige l'institutrice à contrôler fréquemment la correction des devoirs, de la même manière qu'elle vérifie la façon dont les enfants

copient les leçons et les énoncés pour repérer les erreurs. Ce contrôle peut être effectué préalablement entre élèves, comme le jour où après avoir corrigé une dictée (correction que les enfants ont ensuite appliquée individuellement à leur dictée), elle demande aux élèves d'échanger leurs copies pour "vérifier que l'autre n'ait rien oublié comme erreur" puis elle examine à son tour les dictées.

3- Une démarche d'apprentissage active et responsable

Nous avons déjà pu relever que l'institutrice fait fréquemment appel à la responsabilité des enfants, suivant l'idée qu'un apprentissage ne peut être convenablement réalisé qu'à condition que l'élève le désire vraiment (elle parle souvent aux enfants de leur "projet d'apprendre"⁹⁶⁹): "moi je leur dis... <<Je peux vous répéter 50 fois, passer tout le temps qu'il faut pour vous faire comprendre, seulement si vous, vous n'êtes pas acteur, si vous voulez pas, je peux rien faire sans vous>> <...> Alors un enfant qui fait rien, bon, c'est un peu démago, mais je lui dis, bon, t'as fait ton choix, moi je te réexplique pas, tu as le droit de ne pas écouter <...> et puis si vraiment il veut rien comprendre, alors je lui dis <<écoute, vas derrière, prends un livre, mais ne nous gêne pas>>. Alors là, ils aiment pas hein! Je peux te dire. Moi je leur dis <<ça t'intéresse pas, alors ça m'embête, ça t'ennuie, j'aime autant que t'aïlles jouer au foot, mais je peux pas te laisser jouer au foot, alors vas derrière l'armoire, au moins, là, tu nous perturberas pas, et tu feras ce que tu voudras>>". L'institutrice estime que cette exclusion temporaire du groupe est encore pire qu'une punition plus "classique" (comme envoyer "au piquet"): en effet, l'enfant est ici renvoyé à sa propre responsabilité, son "projet d'apprendre" et l'enseignante fait "comme si" elle se désintéressait de la résistance de l'enfant dans son apprentissage, ce qui doit avoir des effets beaucoup plus culpabilisants pour l'élève. Ainsi, lorsqu'elle demande aux enfants d'être attentifs et que certains ne suivent pas cette consigne en bavardant avec d'autres, elle leur réplique qu'"après tout, c'est pas grave, c'est votre problème".

Dans sa manière de faire la classe, l'enseignante sollicite une démarche active de la part des enfants, trouvant son inspiration dans les sciences de l'éducation ("j'essaie de pas partir de choses abstraites, euh...on pose une question, on essaie de trouver des solutions, on confronte, on essaie de comprendre pourquoi") et se moquant de ses débuts, où elle faisait des leçons très magistrales: "bon moi j'venais d'la fac, quand euh...les premières fois, j'avais des CM...alors au début ben tu fais des belles leçons magistrales, tu vois, avec euh...j'me rappelle d'une première leçon, j'avais fait <<l'adjectif possessif>>, <<l'adjectif démonstratif>>, 'fin tu vois, ça gêne pas, ça au début...être beaucoup plus magistrale, parler, donner le savoir, alors que maintenant, j'pars beaucoup plus des enfants et de leur recherche, c'est vraiment la grosse différence, si tu veux. Je leur fais découvrir, j'amène plus la réflexion euh...à la limite, c'est eux qui construisent la leçon, alors qu'avant, je leur donnais le savoir". L'enseignante trouve que la deuxième manière de procéder est plus efficace. Pour les élèves qui n'ont pas de problème, elle pense que cela ne change pas grand chose pour eux "à la limite, ils apprendraient sans

⁹⁶⁹ Pour donner un exemple, à un enfant qui ne prépare pas la dictée individuellement, l'institutrice fait remarquer qu'elle a "mis en place des moyens pour que la dictée se passe sans faute" et que maintenant, c'est à lui "de voir", il peut ne pas réfléchir s'il le veut, ça dépend de son projet, mais qu'en tout cas, elle ne peut pas le faire à sa place.

toi, ils ont les mêmes connaissances”, mais “c’est quand même mieux qu’ils aient fait appel à leur réflexion, confrontation, émettre des hypothèses, tu vois, les valider” . Cette démarche active dans les leçons peut être rapprochée des pratiques qu'elle adopte pour extraire des instruments mobilisables afin d'effectuer certains exercices scolaires (préparer des dictées, trouver des questions aux leçons d'éveil, rédiger des énoncés de problèmes).

Pour certains apprentissages, l'enseignante s'inspire de la démarche hypothético-déductive (de manière moins approfondie que dans la configuration C.Freinet⁹⁷⁰), s'appuyant sur la réflexion "par déduction" sur la base de réalités matérielles, de "situations vraies" (selon son expression) directement intéressantes pour les enfants: “si tu veux qu’ce soit concret pour eux euh...j’vois pas pourquoi j’irais faire mesurer, trouver le périmètre en soi...si tu veux, en c’moment, on est en train de faire du cross. Ce qui les intéresse, c’est de savoir quand ils ont fait un tour, finalement quelle distance ça fait <...> Alors j’vois pas pourquoi j’irais leur faire mesurer...j’sais pas moi, les faire travailler sur la grande surface de Mammouth, ils en ont rien à faire <...> Donc ils sont bien plus impliqués quand ils ont un intérêt” . Dans cette perspective, l'objectif du travail de groupe est de confronter des points de vue, d'appliquer une démarche plus que de trouver la "bonne réponse" à une question:“le tout, c’est qu’ils aient apporté une solution à une question. Qu’elle soit bonne ou fausse, ça fait rien, mais qu’ils aient quelque chose à proposer pour euh...pour après valider”. Autrement dit, l'essentiel est ici d'apporter des réponses sous forme d'hypothèses pour voir ensuite si elles sont confirmées ou infirmées: "Tu vois par exemple ce matin, là, on est sur les unités de longueur, alors tous ensemble, on a mesuré avec un décamètre le couloir, et comme on est en train de s’entraîner au cross, alors j’ai envoyé des équipes mesurer, pour savoir combien, quand on fait le tour de l’école, combien on fait, mais je leur ai pas dit plus <...> Alors y’a des équipes qui ont tout mesuré, y’a des équipes qui ont mesuré deux fois les longueurs, d’autres qui ont dit <<mais enfin c’est pas la peine, c’est la même chose>>. On est sur une longueur à 81 mètres 21, l’autre équipe a trouvé 90 mètres 52 <...> et puis après, on va convertir ça”.

Partir des situations réelles (c’est à dire qui posent réellement problème) permet de stimuler l’intérêt des enfants, de même que dans la pratique du "défi lecture" (qui a déclenché selon l’institutrice une "dynamique d’envie de lire") : les enfants de la classe ont des livres à lire pour lesquels ils trouvent des questions qu’ils envoient à la classe de 3ème cycle d’une autre école de Saint-Genis Laval; les élèves de cette classe leur envoient à leur tour des questions auxquelles les enfants de Guilloux doivent répondre (à la fin de l’année, un grand jeu de l’oie réunit les deux classes en les mélangeant dans chaque équipe pour répondre à des questions qui ont été échangées). La liste des livres à lire pour le "défi lecture" est apposée sur une armoire et chaque élève doit la remplir en inscrivant son prénom, le titre du livre lu et ses impressions. Ce jugement sur les lectures vient renforcer la demande de démarche active de la part des enfants, car l’institutrice les incite à ne pas regarder le livre uniquement comme un support d’apprentissage infaillible, mais comme un "instrument" qui peut être critiqué. D’ailleurs elle répète souvent qu’"il faut se méfier de ce qu’on lit dans les livres", qu’"il ne faut pas tout prendre pour argent comptant", qu’"il peut y avoir des erreurs" (par exemple d’impression), qu’"on peut très

⁹⁷⁰ Voir supra la partie IV,2 de cette configuration: "L’expérience de la démarche hypothético-déductive"

bien ne pas être d'accord avec ce qu'on lit" et elle les incite constamment à être vigilants dans leurs lectures.

Avec le "défi lecture", on est selon l'institutrice dans une "situation vraie de communication", où l'enfant travaille véritablement les questions de manière à être compris par les élèves de l'autre école: "ça permet d'échanger si tu veux ça permet de travailler les questions, parce que quand tu leur poses des questions en lecture, souvent ils les comprennent pas, parce qu'ils les ont pas manipulées <...> Ecrire une question pour la maîtresse, ben si elle comprend pas, elle est un peu bête, elle a qu'à comprendre! Mais quand t'envoies ça dans une autre école et qu'y'a un enjeu, si ils comprennent pas, ils vont se dire <<Ah ben zut! l'fait que j'écrive correctement pour qu'ils comprennent!>> <...> C'est le vrai sens de la communication, voilà, c'est l'exigence, mais dans un...avec une vraie portée de communication. C'est pas pour l'embêter qu'on lui demande de réécrire, c'est parce qu'on ne peut pas répondre, parce qu'on n'a pas compris, et puis ça permet un travail d'approfondissement sur la lecture, travail en groupe, enfin tu vois euh...le but principal, c'est cette émulation pour avoir envie de lire".

La responsabilité des enfants face à leurs apprentissages, "l'autonomie" dont ils doivent faire preuve se retrouve à différents moments de leur vie d'élève. Ainsi, lorsqu'ils ont fini un travail, les enfants doivent trouver eux-mêmes à s'occuper, d'une manière scolairement autorisée. Par exemple, à un élève qui demande ce qu'il doit faire s'il a fini de recopier la leçon, l'institutrice lui rétorque qu'il doit répondre lui-même à sa question. Concernant leurs devoirs, même si l'institutrice donne des leçons et des exercices à faire à la maison, elle leur rappelle avant un contrôle qu'ils doivent "s'entraîner tout seuls", qu'ils doivent "prendre l'initiative" (par exemple faire des divisions chez eux). D'une manière générale, l'enseignante demande aux enfants de ne pas apprendre mécaniquement les leçons ni faire des exercices "sans savoir à quoi ça va servir" et elle rappelle constamment qu'on ne peut apprendre qu'à condition de se sentir actif et responsable dans la démarche d'apprentissage, notamment en ayant compris les objectifs d'une séance (pourquoi on a appris une notion, une règle, et à quoi elle va servir plus tard).

- **(9.05.95)** Un matin, à la fin d'une séance de mathématiques, l'institutrice annonce: "Avant de se quitter, je vais vous demander de prendre une petite minute pour vous rappeler ce que vous avez fait si jamais on vous le demande à 12h00. Il faut anticiper" . Les élèves mettent leurs mains sur les yeux. L'enseignante: "Il faut être autonome et faire le point dans sa tête, sinon on passe une journée à l'école sans savoir ce qu'on fait. Quels sont ceux qui ont le sentiment que c'est très clair dans leur tête, qu'ils ont très bien compris l'objectif?" . Les enfants lèvent le doigt.
- **(16.01.95)** L'institutrice fait des exercices sur les verbes attributifs (la leçon a été vue la veille). Elle demande: "Expliquez-moi pourquoi je vous ai fait faire ces exercices? Quelle est leur finalité? Qu'est-ce qu'on pourrait remettre en question dans le cahier de grammaire?" . Un élève intervient: "un verbe d'état, même s'il est dans la liste des attributs, il faut réfléchir car il n'est pas forcément attribut".

Les enfants doivent être à même d'expliquer, au même titre que la maîtresse, les buts, les

objectifs des apprentissages. Ainsi alors qu'un jour nous questionnons l'enseignante avant une séance sur les objectifs du "défi lecture", elle demande à un enfant de venir donner l'explication au milieu de la classe.

L'autonomie exigée des enfants face à leur apprentissage s'étend jusqu'à la capacité d'arriver à se corriger eux-mêmes, par un travail de lecture critique de ses productions en essayant de "trouver soi-même ses erreurs". Alors qu'elle rend un exercice sur les angles, l'institutrice fait remarquer à plusieurs enfants qu'ils ne se sont même pas rendus compte à l'oeil nu de leur erreur sur le tracé d'un angle droit à 90°. Par ailleurs, comme dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces, les enfants font du travail sur fichier pour la lecture, la grammaire, les techniques opératoires et les situations problèmes (où ils ont l'énoncé du problème, et la solution détaillée au dos). Ces exercices non notés, que les élèves s'auto-corrigent, font partie d'un entraînement, pour pallier un manque, pour revoir une notion, pour de la remédiation et de l'approfondissement. Cependant, contrairement aux configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces, le travail sur fichier ne fait pas ici l'objet d'une séance spécifique d'apprentissage, mais est plutôt considéré comme un "complément" en "libre accès" lorsque les enfants ont fini un travail par exemple.

L'enseignante sollicite souvent les élèves pour des pratiques d'auto-évaluation. Ainsi pour les préparations de dictée entre quatre enfants, l'institutrice demande à chaque groupe de s'attribuer une note tenant compte du travail effectué, mais aussi de la qualité de leur collaboration (notamment l'efficacité et l'écoute de tout le monde). L'enseignante constate d'ailleurs que souvent, les groupes sont durs avec eux-mêmes, ils se donnent une note très sèche, alors qu'ils ont fait un bon travail. Inversement, les groupes qui se donnent les meilleures notes ne sont pas ceux qui réussissent le mieux. A la fin de la dictée, il arrive aussi à l'institutrice de demander à chaque enfant de faire une évaluation de sa préparation, en levant le doigt pour indiquer si cette préparation (individuelle, par groupes, avec toute la classe) lui a semblé efficace pour éviter les fautes d'orthographe et de grammaire.

A la fin d'un apprentissage, l'enseignante pose fréquemment des questions pour vérifier que les élèves ont bien compris ou bien intégré certaines notions, puis elle leur demande de compter individuellement "dans leur tête" le nombre de bonnes réponses obtenues et elle fait un recensement à main levée. Parfois même elle questionne les élèves pour savoir "combien ils se mettraient" et selon elle "ils se mettent pas tous dix sur dix, ils sont pas fous", elle est persuadée de l'honnêteté des enfants qui ne trichent pas car "ils ont bien compris que c'était pour eux, que c'était pour leur permettre d'évaluer ce qu'ils ont compris et retenu". Cette auto-évaluation permet de comparer ses résultats avec ceux des autres enfants: "C'est pour déjà voir, s'ils ont trouvé déjà trois réponses sur 10, alors que les trois quart en ont déjà trouvé 8 ou 9...c'est parlant, ils ont qu'à tirer la conclusion qu'ils ont pas été attentifs <...> C'est pas qu'ils sont bêtes, c'est qu'ils n'ont pas suffisamment écouté ou travaillé dans leur tête". Pour les dictées, chaque enfant dessine une courbe des résultats retraçant l'évolution du nombre de fautes (en pourcentage par rapport au nombre de mots de la dictée⁹⁷¹), afin que l'élève puisse se rendre compte s'il est en progression ou en régression avec la "courbe moyenne" qui indique le pourcentage de fautes minimum vers lequel doivent tendre les élèves: "l'objectif, c'est de faire

augmenter la courbe, que vous fassiez le moins de fautes possibles"explique l'enseignante aux enfants. En même temps, l'institutrice considère qu'il est de la responsabilité de chaque enfant d'effectuer la comparaison entre ses performances et celles des autres élèves: elle ne cherche pas à mettre les élèves ouvertement en concurrence, elle ne fait pas de classement en fonction des résultats et elle permet aux enfants qui le souhaitent de venir lui dire leur note dans l'oreille quand elle a rendu un travail corrigé et qu'elle inscrit les résultats de chacun sur son cahier.

Si l'enseignante sollicite fréquemment les élèves pour des pratiques d'auto-évaluation en vue d'améliorer ses apprentissages, elle ne demande par contre jamais aux enfants de se corriger entre eux "Moi c'est le genre de trucs que je n'arrive pas à comprendre. Alors des fois, je peux demander de contrôler, ça me facilite la tâche, mais je ne fais jamais corriger et je trouve complètement stupide...alors l'enfant qui aurait pas fait d'bêtises, alors il la voit sur un autre...je veux dire, c'est pas la peine de lui montrer...<...> C'est pas la peine de lui mettre une fausse idée en tête, alors qu'il l'avait juste...moi j' pense que voir les bêtises des autres, quel est l'intérêt? Qu'on discute d'une erreur, d'une interprétation qui est fausse, pourquoi elle est fausse, qu'on fasse expliciter à l'enfant pourquoi il avait compris ça, ça c'est intéressant, mais que chacun soit le témoin des bêtises de l'autre, non!" .

L'enseignante distingue les "évaluations formatives" (à partir desquelles "on voit où l'enfant n'a pas compris, on retravaille avec lui ce qu'il n'a pas compris") des "évaluations sommatives" ("c'est à dire à la fin d'un ensemble d'acquisitions, on met une note"). Elle considère que cette dernière forme d'évaluation risque d'être pénalisante pour les élèves qui peuvent n'avoir qu'une seule note dans certaines matières sur un trimestre (ce qui va les sanctionner) et elle préfère les évaluations formatives, où elle ne note pas le travail de l'enfant, mais elle est obligée de faire des évaluations notées pour remplir le dossier de sixième avec des moyennes ⁹⁷² . L'autre inconvénient qu'elle trouve à l'évaluation sommative, c'est son aspect provisoire, qui ne mesure pas les acquis sur le long terme : "tu demandes de réviser, mais tu ne te rends pas vraiment compte de ce qui est resté...moi j'aime bien après un mois donner un type d'exercices pour voir ce qui est resté. A la limite, faudrait pas noter, là. Faudrait leur dire, finalement, <<faut que vous repreniez ce qui ne va pas et il faut que vous fassiez ce travail vous-mêmes>>" . Autrement dit, l'institutrice critique les objectifs de l'évaluation davantage que le principe même de faire des évaluations, et on peut même dire que dans la configuration Guilloux (comme dans les configurations Tom Pouce ⁹⁷³ et de la Maison des Trois Espaces ⁹⁷⁴), les enfants font l'objet d'une évaluation constante qui peut prendre différentes formes: une petite

⁹⁷¹ On trouve en ordonnée le pourcentage d'erreurs et en abscisse, le numéro de chaque dictée. Chaque point représente le pourcentage d'erreurs obtenu pour une dictée.

⁹⁷² L'institutrice considère cette obligation d'évaluation pour l'entrée en sixième comme un "dysfonctionnement" de l'institution scolaire.

⁹⁷³ Voir supra la partie IV,2,d de cette configuration: "La connaissance de soi par l'auto-évaluation".

⁹⁷⁴ Voir supra la partie V,2,a de cette configuration: "Une évaluation continue et positive".

évaluation courte suite à la réalisation d'un exercice ou après une leçon (pour vérifier que les enfants ont compris); une évaluation deux-trois jours après pour contrôler que les connaissances acquises sont toujours présentes et enfin une évaluation qui mélange des notions abordées en un mois. Lors des contrôles individuels, l'institutrice exerce une surveillance constante, exigeant que les élèves ne se copient pas entre eux. Cette exigence ne se retrouve de manière aussi forte que dans la configuration J.Giono et dans la configuration Tom Pouce où elle est justifiée par l'enseignante de CE2/CM1/CM2 pour entraîner les enfants aux conditions d'examen qu'ils connaîtront dans la suite de leur scolarité, alors que dans la configuration Guilloux, l'interdiction formelle de copier permet selon l'enseignante à chaque enfant de savoir "où il en est" individuellement.

Les évaluations formatives sont recensées sur un tableau collé dans le cahier d'évaluation pour la grammaire, la conjugaison et les mathématiques. Chaque tableau, valable pour une durée de deux mois indique les compétences à acquérir en termes de "je suis capable de..."⁹⁷⁵. Pour chaque compétence, l'élève signale le feu des exercices correspondants (rouge, orange ou vert) et à la fin de la période, trois colonnes récapitulent le niveau d'acquisition de la compétence (compte tenu des feux obtenus aux exercices): "notion acquise", "en cours d'acquisition" ou "à revoir". La pratique des feux pour évaluer les exercices existe aussi dans la configuration de la Maison des Trois Espaces⁹⁷⁶ où comme à Guilloux les enfants ne s'attribuent pas eux-mêmes un feu, ils ne font que reporter le feu indiqué par l'institutrice: "ce matin, on a fait des conversions, ben j'leur ai dit, ceux qui ont tout juste, vous mettez vert, je leur donne la cotation que j'estime":

(3.02.95) Suite au rendu d'un exercice de géométrie sur les angles, l'institutrice demande aux enfants de prendre leur feuille d'évaluation. "*Vous prenez G6. Ceux qui ont faux, vous mettez un feu rouge. Ceux qui auront deux feux, il faudra reprendre ça en remédiation*". Puis elle continue avec G9 et G10. A chaque fois, elle leur dit à quel exercice de géométrie cela correspond. Enfin, elle leur demande d'ouvrir le cahier de grammaire. Elle leur explique à chaque fois comment il faut compter les feux, sur quels principes: "*Ceux qui ont cet exercice juste, vous mettez un feu vert, ceux qui ont faux, vous mettez un feu rouge et ceux qui ont une toute petite faute, un feu orange*".

4- Valoriser les élèves et positiver les situations d'apprentissages

L'enseignante essaie toujours de dédramatiser les situations de contrôle: lorsque le temps imparti est écoulé, il lui arrive de demander aux enfants: "Qui sait la réponse, mais n'a pas encore fini?" en laissant un peu plus de temps aux élèves qui se font connaître et avant de débiter le contrôle, elle tente de rassurer les enfants, en leur disant par exemple: "On se dit qu'on doit être capable de tout faire! Moi j'en suis persuadée".

⁹⁷⁵ Par exemple pour la numération: "*lire et écrire les nombres de 0 à 999 999*"; "*écrire sous la dictée des grands nombres*"; "*écrire en chiffres un nombre donné en lettres*".

⁹⁷⁶ Voir la partie V,2,a de cette configuration: "Une évaluation positive et continue".

- **(30.01.95)** L'institutrice parle calmement aux enfants. Ils viennent de finir la leçon d'histoire: *"C'est bien. Ne vous énervez pas à nouveau!"* . Elle leur distribue des feuilles de contrôle: *"C'est un bilan en numération. Un bilan, c'est pas pour vous piéger, c'est un p'tit peu pour faire la synthèse"*. Elle leur explique le contrôle, ce qu'ils devront faire et leur dit de ne pas paniquer: *"Alors maintenant, je vous entends plus, c'est un travail en temps limité"*.

Parfois, il lui arrive d'aider un élève dans un devoir noté (même si elle rappelle souvent de manière "responsabilisante" qu'il s'agit pour eux d'évaluer leurs performances afin de s'améliorer):

- **(18.01.95)** Les enfants font un devoir de calcul sur les divisions. Avant de commencer, elle demande aux élèves s'ils ont bien compris les divisions. Elle avertit que si quelqu'un est "en grosse difficulté", il faut qu'il lève le doigt, elle viendra l'aider, *"mais on lève pas le doigt avant d'avoir réfléchi!"*. A chaque fois qu'elle apporte une aide, elle ne donne pas la réponse, mais elle essaie de raisonner avec eux, pour qu'ils trouvent eux-mêmes.

De la même manière, lorsque l'enseignante questionne les enfants, elle essaie de les rassurer, en leur expliquant par exemple que si elle interroge un enfant, "c'est pas pour le mettre en difficulté, c'est pour savoir s'il sait ou ne sait pas" .

D'une façon générale, l'institutrice tente constamment de "positiver" les apprentissages et les efforts des élèves, comme le symbolise bien cette affiche située sur le mur à gauche du tableau noir:

- L'apprentissage s'effectue pour chacun à sa propre initiative et demande de lui le courage de tous les commencements

C'est juste?	C'est faux?
tant mieux!	tant mieux!
ça fait plaisir	on construit sur l'erreur
ça encourage	notre savoir va progresser

Autrement dit, quelle que soit l'évaluation de la performance de l'élève, la situation d'apprentissage est considérée comme positive, ce qui est très révélateur des encouragements et de la mise en confiance que l'institutrice cherche à produire chez l'enfant (elle leur répète par exemple que "souvent on a des difficultés à faire des problèmes, c'est pas parce qu'on sait pas faire, mais parce qu'on ne comprend pas").

Les remarques relevées sur le carnet des enfants vont dans le sens de cette "mise en confiance" et de cette valorisation, d'une manière telle que si on ne connaissait pas les résultats de certains élèves, on aurait du mal à croire qu'ils sont en difficultés, comme on peut s'en rendre compte à la lecture des appréciations adressées aux élèves les plus en difficulté dans la classe de CM1/CM2:

- **Stéphanie (CM2) :**

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

(sept/oct): "Ensemble satisfaisant, malgré des difficultés en activités logiques. Beaucoup de sérieux dans le travail, c'est bien" ; (nov/déc): "Bravo Stéphanie! Continue ainsi" ; (janv/fév): "Ensemble moyen. Beaucoup de bonne volonté cependant" ; (mars/avril): "Du travail sérieux. Il faut continuer ainsi et persévérer. Enfant posée et agréable"

· **Myriam (CM2) :**

(sept/oct): "Ensemble moyen, mais j'attends beaucoup mieux de Myriam! Enfant agréable" ; (nov/déc): "Des progrès, un peu plus d'exigence, il faut continuer ainsi Myriam" ; (janv/fév): "Résultats inquiétants! Allez, Myriam, tu peux mieux faire!" ; (mars/avril): "Résultats en dessous de tes possibilités, Myriam. Ne pas se décourager et se mettre au travail. J'ai confiance en toi"

· **Joël (CM2) :**

(sept/oct): "Ensemble satisfaisant, mais Joël ne prend pas toujours le train en marche! Enfant agréable" ; (nov/déc): "Si Joël descendait de son nuage! J'attends mieux de lui" ; (janv/fév): "Ensemble trop moyen. Allons Joël, du courage!" ; (mars/avril): "C'est mieux, Joël! Enfant discret mais intéressé"

· **Anissa (CM2) :**

(sept/oct): "Résultats très moyens mais beaucoup de bonne volonté et de sérieux dans le travail. Enfant agréable" ; (nov/déc): "Allez Anissa! Il faut te ressaisir et surtout ne pas te décourager" ; (janv/fév): "De la bonne volonté" ; (mars/avril): "Résultats faibles. Allez, Anissa, courage et au travail. Enfant volontaire et agréable"

· **Béatrice (CM2) :**

(sept/oct): "Ensemble moyen; j'attends beaucoup mieux de Béatrice! Enfant agréable" ; (nov/déc): "Ensemble satisfaisant. C'est mieux, Béatrice, il faut continuer ainsi (attention cependant à l'apprentissage des leçons)" ; (janv/fév): "Ensemble moyen. J'attends mieux pour la prochaine période" ; (mars/avril): "C'est mieux, Béatrice. Il faut absolument continuer ainsi. Enfant vive et agréable"

· **Florentine (CM2)**

(sept/oct): "Ensemble très satisfaisant" ; (nov/déc): "Assez bien, mais attention aux bavardages!" ; (janv/fév): "Que t'arrive-t-il Florentine? J'attends mieux pour la prochaine période et surtout ne te décourage pas!" ; (mars/avril): "C'est un peu mieux, Florentine. Courage et au travail! Enfant discrète, mais sérieuse et intéressée"

· **Fabrice (CM1) :**

(sept/oct): "Bon travail, malgré une <<faiblesse>> en activités logiques. Beaucoup de sérieux et de participation" ; (nov/déc): "Ensemble satisfaisant, mais travail irrégulier. J'attends mieux de Fabrice. Enfant agréable" ; (janv/fév): "Assez bon travail, mais je trouve que Fabrice manque de rigueur (attention aux techniques opératoires)" ;

(mars/avril): "Ensemble satisfaisant, mais Fabrice travaille trop lentement. Sérieux, minutieux et posé"

· **Fathia (CM1) :**

(sept/oct): "Ensemble moyen, mais Fathia travaille très sérieusement. Enfant très agréable" ; (nov/déc): "De gros progrès, principalement en maths. C'est bien, Fathia, il faut continuer ainsi!" ; (janv/fév): "C'est très bien, Fathia!" ; (mars/avril): "Ensemble moyen, beaucoup de sérieux dans le travail"

· **Erwan (CM1) :**

(sept/oct): "Bon travail, mais Erwan perd souvent ses moyens (activités logiques), c'est dommage! Il faudra apprendre à gérer ses émotions!" ; (nov/déc): "Bon travail, mais attention au comportement!" ; (janv/fév): "Très bon travail!" ; (mars/avril): "Bon travail, intéressé et volontaire"

Dans sa manière de décrire les performances scolaires des élèves, on dirait que l'enseignante s'applique à trouver systématiquement des éléments positifs chez les enfants, même pour ceux qui sont confrontés aux plus grandes difficultés: elle souligne des qualités éthiques telles que "de la bonne volonté", "beaucoup de participation", "agréable", "sérieux", "minutieux", "posé", "intéressé", "volontaire", "vif" et elle exhorte constamment les élèves à poursuivre leurs efforts ("*il ne faut pas se décourager*", "*il faut persévérer*", "*il faut continuer ainsi*", "*j'attends mieux pour la prochaine période*"). Enfin lorsqu'elle aborde le niveau des enfants, elle qualifie peu fréquemment leurs résultats de "faibles", "en dessous des possibilités", plus souvent leurs niveaux de "moyen" (voire "très moyen") et elle souligne systématiquement leurs progrès éventuels.

Par ailleurs, l'enseignante essaie de valoriser dans d'autres domaines les enfants qui ont des difficultés scolaires, ce qui permet d'avoir "un regard positif sur eux": ainsi, elle est toujours présente quand un intervenant extérieur s'occupe du groupe des enfants, pour avoir une autre perception des élèves. Elle se situe même parfois en tant qu'apprenant, au même titre que les enfants, comme par exemple dans les séances de judo: "moi j'étais judo, j'savais pas faire...c'est important qu'ils se rendent compte, que toi aussi tu te remets en question, pi y'en a qui apprenaient mieux, qui me montraient, qui savaient mieux que moi, alors qu'ils étaient nuls en français ou en maths!".

Lors de ses interventions en situation d'apprentissage, l'enseignante fait montre de cette attitude positivante et encourageante, comme par exemple au cours de cette séance, en s'efforçant de ne pas prononcer de propos négatifs à l'encontre des élèves:

- **(9.01.95)** Les élèves font des exercices sur les fractions. L'institutrice commence en traçant une ligne au tableau: 0/10-----10/10. Puis elle demande aux enfants de remplir les fractions manquantes dans une addition: $12/10 = \dots + \dots$. L'institutrice passe entre les rangs pour aider les enfants (qui travaillent individuellement) et vérifier leurs calculs. Elle encourage beaucoup les élèves, disant à Fabrice (CM1, difficultés) qu'il est "*très savant*", gratifiant un autre enfant d'un "*Ouais, c'est bien mon grand, c'est ça!*", puis elle continue par des "*C'est très bien!*",

"c'est super", "elle est bien ta question!".

(16.01.95) L'institutrice demande aux enfants de faire une phrase avec un verbe attributif. Une fille lance: "*Elle part chez son oncle*". L'institutrice lui demande si "elle" et "son oncle", c'est la même chose. L'élève se rend compte qu'il s'agit de deux éléments différents, et qu'elle n'est pas dans le cas d'un verbe attributif. L'institutrice la rassure tout de suite, disant que "ce n'est pas grave", "c'est en comprenant" pourquoi elle a fait cette erreur, qu'elle ne la fera plus.

L'enseignante part du principe qu'on a le droit de ne pas comprendre et qu'elle doit elle-même être en mesure de répéter plusieurs fois ses explications (à la condition indispensable que l'enfant ait écouté).

Par contre, si l'institutrice est persuadée qu'il ne faut pas brusquer les élèves, arriver à leur donner confiance, bien leur expliquer, elle souligne aussi l'indispensable contrainte de l'enseignement pour éviter de "rester dans la complaisance sans rien apprendre" et aboutir finalement à ce que les enfants n'apprennent rien: "à force de demander aux enfants s'ils ont compris, de les reprendre systématiquement, ils ne font plus d'effort". Ainsi, après avoir expliqué plusieurs fois la division aux élèves et constatant que certains ne font aucun effort pour comprendre, elle les menace d'un contrôle immédiat: "Vous savez, là, y'a une petite chose que j'ai trouvée, là, c'est que y'a des enfants qui laissent passer le temps, qui se disent que la maîtresse, elle va reprendre. A un moment, il faut quand même travailler! Quand on est au même point qu'il y a deux semaines et demi, y'a un problème! Qu'on ait des difficultés, on a le droit, mais il faut quand même que je vois des progrès!".

5- Un usage modéré du travail de groupe et de l'entraide entre enfants pour permettre la confrontation des idées

L'enseignante ne pratique que modérément le travail de groupe (moins que dans la configuration C.Freinet et celle de la Maison des Trois Espaces) avec toujours la préoccupation que cette collaboration ait une réelle efficacité, ce qui peut expliquer l'apparente ambiguïté de son opinion concernant le travail de groupe. Ainsi, alors qu'elle semble être persuadée "par conviction pédagogique" que "l'idéal serait de passer constamment par le groupe", elle souligne également que "ça prend plus de temps, alors comme on est toujours un p'tit peu à la bourre, y'a des matières où j'fais pas travailler par groupes" et que "à un moment donné, si tu fais pas <une phase de réflexion personnelle>, ben t'as des enfants qui vont pas s'donner...pas s'poser d'questions et alors eux, i'vont pas avancer, parce qu'ils vont tout de suite adhérer à celui qui a trouvé et puis à la limite, c'est pas mieux que quand c'est le maître qui fait la leçon".

C'est pourquoi l'enseignante vérifie toujours que le travail de groupe soit réellement profitable pour les enfants qui doivent jouer un rôle actif avec pour objectif pédagogique de "confronter les points de vue pour faire avancer la réflexion": l'institutrice "guette" particulièrement les élèves qui "se laissent porter par le groupe" sans faire d'effort et elle leur demande clairement de "ne pas mélanger les moments où on travaille seuls et les moments où on est en groupe" (le travail individuel permettant d'évaluer "ce qu'on vaut tout seul"):

- **(18.01.95)** L'institutrice demande aux enfants qui a terminé ses exercices de maths: les enfants lèvent le doigt et elle constitue des groupes (2 de 3 enfants) qui vont s'expliquer entre eux leurs propositions. Quand ils trouvent des résultats différents, ils doivent argumenter devant les autres enfants du groupe, *"ils font un débat où chacun défend ses idées, mais apprend aussi à écouter celle des autres"*.
- **(9.01.95)** L'institutrice a donné des exercices de français puis elle termine: *"Allez, on va être obligé d'arrêter. Le jeu, c'est qu'on va se mettre à deux pour confronter"*. Les enfants comparent leurs grilles et ils doivent expliquer leurs "points de divergence", "justifier leurs réponses". Ils doivent expliquer leurs démarches et écouter celle des autres à chaque fois. Ils ne doivent pas corriger les autres, mais ils peuvent modifier leurs propres réponses. Puis elle demande à la fin: *"Alors, est-ce qu'il y a des enfants qui ne sont pas tombés d'accord?"*. Elle demande à chaque enfant en désaccord de venir exprimer son point de vue. L'exercice est noté, il sera ramassé à la fin.

Pour la constitution des groupes de travail, l'institutrice a laissé les enfants choisir parmi leurs copains, puis elle a modifié des associations, en cherchant à concilier les caractères et les possibilités de travail réellement efficaces, d'une manière proche de l'enseignante de C.Freinet⁹⁷⁷ mais toutefois moins systématique car cette dernière recense par écrit les potentialités de chaque élève. L'institutrice travaille parfois en décloisonnement entre le CM1 et le CM2, lorsqu'elle donne un exercice commun à faire pour les deux niveaux, en signalant toutefois aux CM1 la limite où l'exercice devient trop difficile pour eux et où ils ont l'autorisation de s'arrêter (par exemple, elle donne un article aux élèves et elle leur pose des questions communes, puis des questions obligatoires pour les CM2 et facultatives pour les CM1). Mais il ne s'agit pas ici de décloisonnement comme dans la configuration de la Maison des Trois Espaces⁹⁷⁸ où les élèves fonctionnent non pas par "niveau de classe", mais par niveau individuel en fonction des matières (chacun suivant le cours et effectuant les exercices selon ses capacités et non pas son nombre d'années en troisième cycle).

L'entraide scolaire existe relativement peu dans la configuration Guilloux, en tout cas pas sous la forme systématique de la Maison des Trois Espaces⁹⁷⁹ et de C.Freinet⁹⁸⁰ où des temps sont institués spécifiquement, ni avec la même fréquence que dans la configuration Tom Pouce où les élèves vont souvent aider un élève ou l'évaluer dans son travail à la demande de l'enseignante. Dans sa classe de CM1/CM2, l'institutrice de Guilloux n'utilise que très ponctuellement les aides entre élèves, même si elle se dit persuadée qu'"on a bien compris que lorsqu'on arrive bien à expliquer" (et qu'elle le

⁹⁷⁷ Voir supra la partie V,4 de cette configuration: "Le rôle des relations sociales et du travail de groupe dans l'acquisition des connaissances et des compétences scolaires".

⁹⁷⁸ Voir supra la partie V de cette configuration: "Réflexivité et souci des techniques d'acquisition"

⁹⁷⁹ Voir supra la partie IV,1 de cette configuration: "<<Apprendre ensemble>>"

⁹⁸⁰ Voir supra la partie V,4 de cette configuration: "Le rôle des relations sociales et du travail de groupe dans l'acquisition des connaissances et des compétences scolaires"

répète aux enfants).

III- Les exigences de la relation pédagogique

1- L'acquisition d'un rapport au temps

Certaines exigences de l'enseignante sont liées à la préparation des enfants à leur entrée en 6ème: ainsi elle ne leur donne jamais des devoirs à faire du jour au lendemain de manière à les habituer à gérer un cahier de texte et à s'organiser individuellement dans leur travail, tout en les accompagnant dans cet apprentissage. Par exemple, lorsqu'elle donne un travail d'expression écrite à rendre quinze jours plus tard, elle leur rappelle l'échéance et leur demande qui a commencé. L'institutrice exige que les travaux scolaires soient réalisés dans les temps, même si elle fait preuve au départ d'une certaine tolérance: "un gamin qui m'dit euh...j'avais pas compris, je m'y suis pris trop tard euh...j'étais malade...alors j'ai dit <<ben écoute est-ce que tu penses que demain, c'est bon pour le rendre demain...ou lundi>>, tu vois, mais après je sanctionne. Alors tu sais, je met une croix à chaque fois que le travail est pas fait et la règle, c'est...au bout de...à la quatrième croix, c'est un zéro. Alors en réalité, je le compte jamais dans la moyenne, mais je leur fait croire qu'il y est. En réalité j'en ai encore jamais mis cette année, on est encore jamais arrivé à quatre croix".

De la même manière, l'enseignante exige que les cahiers soient signés dans les temps par les parents et elle comptabilise par des croix le nombre de fois où l'élève oublie: "de toute façon les cahiers...personne a trouvé de solution miracle...Si tu dis, ben tu l'apporteras demain, demain tu l'as pas, après demain tu l'as pas, c'est toutes les semaines pareil, à la sortie t'en as dix qui ont jamais fait signé". Le cahier journalier (qui recense les exercices faits tous les jours) est signé chaque semaine et les autres cahiers par périodes de trois semaines. Ce cahier journalier vise en partie à favoriser la responsabilité de l'enfant qui doit effectuer un travail personnel à la maison de reprise systématique de ce qui n'est pas compris: "il faut qu'ils reprennent les opérations et s'ils y arrivent pas, repérer à quel endroit ils y arrivent pas et me demander le lendemain <...> Donc ça, c'est un travail personnel, donc y'en a qui le font, y'en a qui le font plus ou moins bien, mais si tu veux, je veux les amener à ce qu'ils comprennent cette autonomie". En même temps, la signature des parents sert à contrôler que les enfants aient bien repris les exercices non compris, sur lesquels elle indique "à refaire à la maison"

2- Des travaux d'écoliers soignés et ordonnés

Lorsque l'enseignante vérifie les corrections effectuées individuellement par les enfants suite à une correction collective, elle oscille constamment entre menace et appel à la responsabilité des enfants qui sentent bien l'enjeu même quand elle annonce qu'elle ne regardera pas si la correction est exacte. Cette vérification constante des travaux des écoliers s'effectue aussi sur les leçons copiées, où elle s'assure "que ce soit écrit correctement", notamment en français, en orthographe, en conjugaison et en grammaire. Pour les autres leçons, les contrôles sont moins systématiques, mais elle assure qu'ils savent toujours qu'elle a un regard, une exigence dans la copie: "Si tu regardes jamais les

cahiers, euh...j'avais te dire au bout de deux mois, bonjour les cahiers hein! Alors ceux qui sont soigneux, ben ils auront une présentation toujours correcte, mais y'en a d'autres euh...". Des fautes relevées en copiant une leçon peuvent enlever des points de bonus (points qui peuvent être récupérés quand un exercice a été particulièrement bien fait, ou qu'un élève a fait un effort supplémentaire).

L'institutrice apporte une attention particulièrement à la présentation des travaux scolaires (tracé, forme des lettres, emplacement des phrases, papier non froissé, couleur utilisée, lignes sautées...) avec un certain nombre de consignes à respecter, que ce soit pour les contrôles (une mauvaise présentation pouvant coûter des bonus) comme pour les copies de leçons et de corrections d'exercices.

- **(27.01.95)** L'institutrice rend le contrôle sur les angles (où elle avait menacé les enfants d'enlever des points pour mauvaise présentation). Elle demande aux élèves de faire la correction en vert derrière la feuille du contrôle. Elle écrit au tableau une phrase que les élèves doivent recopier et souligner: *"Correction du secteur angulaire"*. Elle crie, car certains enfants n'ont pas écrit en vert et d'autres ont écrit sur leur cahier. Elle demande ensuite aux enfants de sauter une ligne en dessous de l'angle dessiné: *"Vous écrivez <<remarque>> en vert et...<elle écrit en même temps au tableau> la mesure d'un secteur angulaire ne dépend pas de la longueur des côtés mais de l'écartement des côtés"*. Elle s'énerve ensuite sur Fathia et Anissa: *"Ecoutez, on ne doit pas parler la même langue, j'ai dit en dessous de l'angle dessiné!!!"* (les filles ont écrit à côté de l'angle).
- **(24.01.95)** L'institutrice écrit au tableau une leçon sur les secteurs angulaires. Elle commence par écrire: *"Comment reproduire un secteur angulaire en utilisant la règle et le compas"* tout en haut du tableau, phrase qu'elle souligne à la règle. Elle leur dit *"on écrit la phrase <qu'elle répète> et on souligne à la règle"*. Elle demande à certains enfants de prendre une nouvelle feuille, de ne pas commencer au bas ou au milieu d'une feuille déjà entamée, parce qu'ils s'agit ici d'une "nouvelle leçon". Elle demande ensuite aux enfants de tracer les secteurs angulaires au crayon à papier et les lettres au stylo et rajoute *"pour qu'on puisse faire les angles les uns à côté des autres, il faut commencer par la gauche"*. Certains enfants n'écoutent pas les consignes, tracent les secteurs angulaires au stylo ou bien commencent au milieu d'une ligne et l'institutrice s'énerve franchement.

La configuration Guilloux est l'une de celles (avec Jean Giono⁹⁸¹ et Tom Pouce⁹⁸²) où l'enseignante insiste le plus sur la présentation des travaux scolaires, exigence qu'elle justifie de la manière suivante: "je crois que...tu peux prendre n'importe quel classeur, c'est dans l'ensemble bien présenté, avec le nom en majuscules, de quoi il s'agit euh...<...> un titre en majuscules, souligné, j'estime que si tu prends pas cette habitude, petit à petit, ils

⁹⁸¹ Voir infra la partie II,4 de cette configuration: "Le rangement de soi par le rangement du matériel et l'ordre scolaire dans la présentation des travaux".

⁹⁸² Voir supra la partie IV,2,b de cette configuration: "La disposition de soi par la mise en ordre rationnelle et esthétique du monde environnant".

te rendent n'importe quoi, des torchons, tu vois, c'est clair, ou alors je corrige pas, je leur dis que je peux pas lire".

Dans les configurations Tom Pouce et Jean Giono, la "justification pédagogique" concernant l'exigence d'une présentation soignée des travaux scolaires diffère de celle avancée par l'enseignante de Guilloux qui parle d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage (visualiser correctement pour mieux apprendre) davantage que de la nécessité scolaire de "bien présenter" un travail qui doit être "propre" et "joli" (pour reprendre des propos fréquemment entendus chez les institutrice de Tom Pouce et Jean Giono). Par exemple, elle fait remplir un jour un tableau récapitulatif de la leçon de géographie et lors de la correction, elle demande aux élèves de rectifier leurs fautes en gommant pour ceux qui ont utilisé le crayon à papier et de coller une étiquette pour les autres, ceci dans le but de ne pas laisser des erreurs susceptibles d'être mémorisées. Par ailleurs, elle écrit toujours très bien au tableau, de manière ordonnée (comme pour mieux organiser la pensée des élèves), s'appliquant à tracer les lettres de manière soignée, comme l'institutrice de la configuration J.Giono:

(19.01.95) L'institutrice demande à un CM2 de venir expliquer au tableau le problème qu'ils avaient à résoudre en contrôle: c'est l'histoire d'un jardinier qui vient faire ses courses avec une certaine somme et les enfants doivent dire s'il a suffisamment d'argent ou pas. L'enfant lit l'énoncé et elle écrit au fur à mesure, de manière très ordonnée:

- pulvérisateur : 392f
- arrosoir : 55f
-

On peut donc dire que pour la configuration Guilloux, la copie joue une fonction d'apprentissage et l'enseignante répète souvent aux enfants de "ne pas copier bêtement, de se photographier les mots dans la tête pour ne pas oublier" (notamment à la préparation des dictées, où elle écrit les justifications en rouge au tableau, par rapport à chaque mot rencontré).

Cependant, même si l'exigence de présentation est diversement justifiée dans les configurations Jean Giono, Tom Pouce et Guilloux, les conséquences restent quand même d'obtenir une dimension éthique/esthétique du le rapport aux objets. Ainsi, l'explication d'un meilleur apprentissage lorsque les écrits sont bien présentés ne tient plus tellement pour des exigences comme les papiers non froissés, les feuilles collées "bien droit" dans le cahier ou l'utilisation exacte des couleurs adoptées par l'institutrice (sauf quand elles se réfèrent à des emplois précis comme pour les groupes grammaticaux: groupe sujet en bleu, groupe verbal en rouge, groupe complément en vert). L'analyse socio-historique de G.Vincent dans *L'école primaire française* souligne bien l'importance de l'application des principes dans l'apprentissage de l'écriture qui devient véritablement une matière éducative au cours du XIXème siècle: "elle doit former un élève attentif, soigneux, appliqué, respectant jusque dans le détail de ses gestes les manières de faire qui lui sont imposées"⁹⁸³. Les inspecteurs chargés entre 1875 et 1881

d'aller vérifier dans les départements les progrès de l'instruction regardent "si l'écriture est bonne ou non, quelles écritures sont enseignées et selon quelles méthodes", mais ils attachent également une attention particulière "aux soins qu'apportent les élèves dans les exercices": "le résultat ne compte pas seul: il faut écrire méthodiquement et selon des règles" .

Cette préoccupation scolaire du respect des règles à travers un travail organisé et soigné se retrouve aussi dans la configuration Guilloux, sauf que l'enseignante apporte des justifications liées à l'efficacité des apprentissages scolaires et n'impose pas toujours des règles à suivre "à la lettre" (ce qui viendrait bien sûr contredire la démarche responsable qu'elle tend à valoriser chez ses élèves). Par exemple, elle explique aux enfants des autres classes de CM2 qu'elle suit lors des séances par niveaux en mathématiques: "Vous gardez vos petites manies, vos habitudes de présentation qu'on vous demande dans chaque classe, moi je n'en ai rien à faire du moment que c'est bien présenté" . Il arrive même à l'enseignante de se moquer des enfants qui cherchent trop à respecter des règles de présentation montrant peut-être par là qu'ils sont insuffisamment à l'aise pour arriver à déduire dans une situation donnée les consignes à respecter. Elle fait alors appel à leur "sens des responsabilités" et à leur "autonomie" (en disant par exemple: "il faut que tu apprennes à grandir maintenant, je ne serai pas toujours derrière toi pour te dire ce qu'il faut faire").

3- Savoir respecter une consigne

L'institutrice accorde une importance particulière au respect des consignes, notamment dans les énoncés d'exercices où elle vérifie constamment, avant que les enfants passent à la réalisation, qu'ils aient bien saisi toutes les données de ce qui est demandé. Là encore, on peut mettre cette préoccupation sur le compte d'un souci d'efficacité des apprentissages. Il est vrai que nombre d'enseignants se plaignent de ce que les élèves ne comprennent pas les énoncés, car ils ne s'attardent pas suffisamment sur les phrases ou ils les interprètent de manière incorrecte. En cela, les préoccupations pédagogiques de l'institutrice ne diffèrent pas beaucoup des autres configurations rencontrées, sauf qu'elle insiste particulièrement sur le respect des étapes à effectuer dans l'ordre pour réaliser un exercice: on retrouve ici le souci de doter les élèves d'outils orientés davantage vers une efficacité immédiatement applicable que fondés sur la réflexion (alors que dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces, la démarche de recherche est plus trouvée par "tâtonnement", en partant des interrogations de l'élève). On peut donner ici un exemple parmi d'autres de cette exigence de l'adoption d'une démarche toujours identique pour résoudre certains problèmes, où le résultat compte autant que l'explicitation et le respect dans l'ordre des différentes étapes:

- **(3.02.95)** L'institutrice fait la correction d'un problème avec les CM1. Elle insiste sur le fait de respecter un certain nombre d'étapes pour résoudre un problème (il faut trouver combien chaque personne va toucher suite à un héritage). Elle demande ce qu'il faut faire en premier. Un enfant répond qu'il faut trouver la valeur de l'héritage.

L'institutrice écrit "valeur de l'héritage" au tableau, et elle dit que c'est très bien. Ensuite, elle écrit les différentes sommes à ajouter dans l'exercice, puis elle demande "ce qu'il faut faire maintenant". Fathia: *"Il faut faire une division!"*. L'institutrice reprend vertement Fathia: *"Il faut faire une phrase et dire ce que tu vas faire comme opération"*. Fathia explique au fur et à mesure, puis à la fin l'institutrice lui demande: *"Bon alors maintenant, tu peux le dire, qu'est-ce qu'on va utiliser comme opération?"*. Fathia ne trouve plus et la maîtresse tente de la mettre sur la bonne voie: *"Dis moi l'opération qui permet de couper"*. Fathia ne trouve toujours pas. Ce n'est qu'après avoir entendu l'institutrice énumérer les quatre opérations que Fathia se souvient qu'il s'agit de la division.

Ici la réponse exacte que Fathia donne spontanément ne convient pas, car elle n'apporte pas la preuve de sa maîtrise de l'exposition et du cheminement qui auraient dû la conduire à justifier l'emploi de la division plutôt qu'une autre opération. Mais il nous semble là encore qu'il faut aller plus loin, interpréter l'exigence du respect des consignes de manière plus large, comme étant un élément constitutif de la forme scolaire telle qu'elle s'actualise dans la configuration Guilloux. En effet, cette exigence est particulièrement présente dans des matières qui peuvent paraître comme nécessitant le moins une procédure scolaire d'apprentissage, celles qui pourraient être le plus l'occasion d'une "expression personnelle"⁹⁸⁴ ainsi que nous allons le voir à partir de deux exemples, la peinture et la réalisation d'un film.

Lors des séances de peinture, l'institutrice impose une "problématique plastique" que les enfants doivent interpréter picturalement, comme par exemple "traduire une course de motos" (qui revient à trouver comment représenter la vitesse), des parasols qui s'envolent au bord de la plage, une foule de pingouins sur la banquise, des traîneaux, des joueurs de polo, des fleurs. L'enseignante part toujours d'un support pour donner des idées aux enfants: une peinture du douanier Rousseau, un film sur les joueurs de polo au Pakistan, une musique ou bien un texte comme dans les deux séances suivantes:

(24.01.95) Réalisation des peintures. Les enfants sont réunis dans la salle réservée à la peinture pour toute l'école. Ils sont tous assis par groupes, autour de grandes tables sur lesquelles sont posés des pinceaux et des palettes de peinture (avec à chaque fois du blanc, du jaune, du rouge et du bleu). L'institutrice leur lit le passage de *"Tristou et les pouces vertes"*(de Maurice Druon) où Tristou rencontre des gens "dans une prison toute triste". Elle demande ensuite aux enfants de peindre une "prison toute triste", ce que font les enfants puis elle leur demande de s'arrêter et elle leur lit un autre passage du livre, où Tristou *"met ses pouces de partout dans la prison et la prison se transforme, avec des plantes et des fleurs qui poussent"*. Elle demande aux enfants *"d'attendre que sèche la peinture de la prison toute triste et de repeindre par dessus une prison toute gaie"*. Les élèves prennent des couleurs claires et transforment leurs prisons. Pendant ce temps, elle leur répète des idées du texte, leur rappelle par exemple: *"vous êtes le Tristou avec les pouces vertes et vous*

⁹⁸⁴ Même si l'enseignante revendique dans son discours sur ses pratiques pédagogiques le respect de la "liberté d'expression" des élèves qu'il ne faut pas "bloquer".

rendez la prison très belle"(on dirait qu'elle les "imprègne" de la consigne).

(30.01.95/suite de la séance du 24.01.95) Analyse des peintures. Les enfants sont réunis dans la salle de classe. Les peintures sont empilées sur le bureau de l'institutrice qui avertit les élèves que les peintures vont être affichées (elle désigne les enfants qui viennent les poser au tableau). L'institutrice explique aux enfants qu'ils vont faire de "l'analyse de production" et elle leur demande de se concentrer sur leurs peintures. *"Alors qui pourrait nous redire la consigne de départ?"* . Un enfant rappelle que *"ça partait de l'histoire de Tristou"* et Katia précise: *"Au départ, il fallait faire une prison toute laide et après belle, c'était en deux parties"*. L'institutrice, observant les peintures alignées: *"Alors déjà tout le monde a compris la consigne, avec la prison toute triste et la prison toute gaie...Maintenant, vous vous mettez à la place de Tristou, vous enlevez la végétation et vous essayez de me montrer la prison la plus triste: Qu'est-ce qui fait la tristesse?"*. Un enfant dit que c'est la peinture, l'institutrice demande pourquoi et d'autres élèves expliquent que c'est à cause des couleurs. Elle analyse avec eux pourquoi une couleur est gaie, pourquoi une peinture est riante: avec les couleurs primaires, le dessin est très lumineux, mais certains enfants utilisent des couleurs primaires sur un fond sombre, si bien que cela donne une couleur triste. Elle demande à une fille pourquoi elle a mis un graffiti sur le mur de la prison: est-ce que c'est triste pour elle? Elle fait répéter aux élèves quelles sont les couleurs primaires (le bleu, le rouge et le jaune), puis elle demande : *"Est-ce que certains enfants ont fait des mélanges binaires?"* . Les enfants lèvent le doigt et elle leur demande de venir montrer au tableau en expliquant chaque fois quelles couleurs ont été mélangées (certains enfants ne se rappelant plus, elle demande aux autres quelles couleurs ont pu être mélangées, en se référant aux nuanciers qu'ils ont réalisés un jour ⁹⁸⁵). Puis l'institutrice analyse les productions des élèves: *"Pour traduire la tristesse, vous avez tous choisi une couleur ternaire, et la couleur binaire c'est pour la gaieté"* . Elle leur demande de trouver des synonymes de "moins lumineux", "clair", "vif", "gaieté" et leur fait répéter que les couleurs vives et lumineuses sont binaires et les couleurs tristes sont ternaires. Elle demande ensuite aux enfants de venir lui montrer sur les peintures un contraste entre une couleur lumineuse et une couleur terne. Parmi les enfants qui lèvent le doigt, elle choisit un élève qui ne participe quasiment jamais: *"Je suis sûre que tu as beaucoup de choses à voir avec tes yeux"* . L'institutrice demande s'il n'y a pas d'autres choses que la couleur qui rendent la prison toute triste. Un enfant explique que c'est la forme du château, pour d'autres, c'est à cause du grand nombre de barreaux, la technique du pinceau, la couleur, l'impression d'encadrement, la façon dont la couleur est passée. L'institutrice demande pourquoi une couleur peut rendre un tableau sympathique ou pas: *"Vous n'êtes pas obligés d'être tous d'accord, mais il faut justifier chaque fois pourquoi vous trouvez une couleur sympathique ou pas"*(un élève dira par exemple que le rouge n'est pas "sympathique", parce qu'il fait penser au sang). L'institutrice reformule chacune des propositions en "langage scolairement correct", avec des

⁹⁸⁵ Les nuanciers sont tous identiques: plusieurs mélanges des couleurs binaires ou tertiaires, avec à chaque fois les couleurs de base qui ont servi au mélange.

termes adéquats qu'elle demande aux enfants de trouver⁹⁸⁶ puis elle dit "Bon, on essaie de synthétiser tous les arguments" et elle répète les interventions des enfants, qu'elle leur demande de redire ensuite à leur tour.

L'important dans cette manière de procéder n'est pas tellement d'arriver à s'exprimer par la peinture, mais de suivre correctement des consignes (même si les élèves le font de différentes manières), à tel point qu'une séance supplémentaire est nécessaire à chaque fois pour analyser en groupe les productions des enfants, pour vérifier si chacun a bien interprété et traduit la consigne: "Une fois que toutes les réalisations sont faites, qu'elles sont toutes affichées au tableau, je fais reformuler ce qu'on avait demandé avec précision, on regarde si tout le monde a bien répondu à la consigne, si y'en a qui ont fait des maisons, alors que c'était une course de motos, bon, celui-ci on se permettra de dire euh...il a pas fait ce qu'on lui demandait, point final. Donc on regarde sur tous si on voit des motos quelles qu'elles soient <...> chacun s'exprime comme il veut, hein, moi j'insiste bien, y'a pas de dessins beaux ou pas beaux <...> donc le but de l'analyse de peinture, c'est de se rendre compte que sur une même consigne, y'a autant de réponses différentes que d'enfants dans la classe, et pour moi, c'est ça le but d'une bonne réalisation, parce que c'est...chacun s'exprime à sa façon. Donc ça, c'est la première chose, et ensuite on essaie de voir toutes les façons que les enfants ont trouvé pour traduire la vitesse, alors tu sais <<Tiens ici, on dirait que ça va vite>>, alors <<Comment il a fait>>...et puis on essaie de faire l'inventaire de toutes les façons, ce qui les enrichit si tu veux après dans des possibilités futures...sans copier, mais ils se sont enrichis de plein de choses auxquelles ils n'avaient pas pensées <...> on essaie de comprendre ce qui donne...pour ce concept-là de la vitesse".

Malgré ce qu'elle affirme, la pratique de l'enseignante est proche en partie des principes pédagogiques d'Alain⁹⁸⁷ selon lequel un enfant qui copie aura des éléments, des bases solides pour inventer par la suite: même si l'institutrice ne demande pas aux élèves de reproduire fidèlement une oeuvre picturale, elle leur donne une consigne, un modèle et elle reprend systématiquement les techniques, les couleurs, les instruments (pinceau, brosse à dents, doigts...) demandant aux élèves d'analyser quels effets et quelles sensations ils procurent, en s'appuyant parfois sur des notions qui ont fait l'objet d'un cours spécifique (par exemple sur les couleurs ternaires et binaires). Par ailleurs, elle reformule les arguments des enfants, comme si elle "scolarisait" leur expression picturale en expression langagière scolairement correcte. L'exigence de justification, d'explication raisonnée des différentes étapes franchies pour aboutir à un travail pictural sont toujours présentes, y compris dans des apprentissages très "mécaniques", comme l'analyse des couleurs utilisées pour aboutir à une couleur mélangée:

⁹⁸⁶ Par exemple, un enfant dit "c'est mal fait et ça fait peur d'être dans une prison mal faite" et l'institutrice lui fait formuler de la manière suivante: "La prison est mal construite et on a peur d'être enfermé dans un bâtiment mal construit". Anissa explique que la peinture de Damien lui fait peur, parce qu'il a fait "comme ça, comme ça" et elle agrmente ses propos de gestes pour montrer que les traits de la peinture ne sont pas précis. L'institutrice la reprend et lui demande de "mettre des mots" derrière ses gestes. Dans son intervention, une fille dit "elle" en parlant d'une peinture et l'institutrice rectifie: "Etant donné que ce n'est pas une personne, il faut dire <<celle-ci>>".

(10.01.95) Les enfants prennent de grandes feuilles sur lesquelles l'institutrice leur demande de faire une rangée de bleu, une rangée de rouge et une de jaune (avec des points de différentes nuances à chaque fois). La dernière rangée, ils peuvent mélanger deux ou trois couleurs prises parmi le bleu, le rouge et le jaune, mais ils doivent expliquer en écrivant sur leurs feuilles les couleurs utilisées pour les

⁹⁸⁷ Voir infra dans la première partie le paragraphe III,7 du 4ème chapitre: "L' limitation au service de l'invention".

mélanges. Ils parviennent ainsi à différentes nuances de vert, de marron...

Autrement dit, les enfants dans leurs productions picturales sont soumis à une triple contrainte: respecter les consignes de départ (le thème et la manière de le traiter), contrôler les différentes étapes qui les amènent à produire des effets de peinture et être capable d'en rendre compte dans un langage scolairement autorisé: "c'est important, parce qu'en même temps la peinture, c'est du français, c'est de l'expression orale, parce qu'ils vont dire <<oui, j'ai fait un truc>> et avec la main, il vont mimer et...il faut qu'ils arrivent à expliquer".

Dans le deuxième exemple, les données de départ sont un peu différentes, puisque les consignes sont imposées par un cadre extérieur à la classe: la commune de St Genis Laval demande aux écoles et aux associations qui le souhaitent de réaliser un film pour un concours à l'occasion du centenaire de la naissance du cinéma. Précisons quand même que si ces consignes sont imposées de manière identique à tous les participants, l'enseignante accepte de participer au concours dans la mesure où elles s'intègrent parfaitement à l'esprit de la configuration Guilloux (et notamment l'idée de savoir respecter des consignes): on peut penser raisonnablement qu'une enseignante, qui voudrait tenir compte d'une part plus importante d'expression et de réalisation personnelles chez les enfants, n'aurait pas accepté de concourir.

- **(27.01.95)** L'enseignante explique les objectifs de la manifestation qui aura lieu dans la commune saint-geoise pour fêter le centenaire de la naissance du cinéma et elle rappelle *"ce qui a été convenu pour les différents intervenants de la manifestation: le film sera d'une minute, porteur d'un message, avec beaucoup d'images et un ou deux personnages (3 maximum). Les différents types de film autorisés sont: le documentaire, le reportage, la fiction"*.
- L'institutrice demande s'ils ont une idée pour le scénario et elle insiste sur le fait qu'il faut un message au film, que ce n'est pas un film "juste pour rire".
- Un enfant propose de faire un film sur les divisions pour aider la classe thérapeutique et l'enseignante refuse, car il n'y a pas de message. Un autre propose "sur l'environnement", mais elle lui répond que "c'est trop large".
- <...> L'institutrice explique que dans "reportage", il y a plusieurs mots clefs et les enfants trouvent "action", "enquête". Elle demande ensuite aux élèves ce qui pourrait être filmé pour un reportage et ils proposent: les pompiers, le musée des canuts, la boulangerie. Un enfant demande: *"Mais boulangerie, c'est quoi le message?"*. L'enseignante répond que ce peut être qu'il ne faut pas hésiter à se lever tôt quand on est boulanger.
- Les élèves n'étant pas intéressés par ce sujet, l'institutrice leur suggère de regarder les textes travaillés en classe, car "il y en a un très porteur de message" et rajoute *"mais je ne peux pas vous en dire plus, pour ne pas vous souffler mon idée. Il faut que ce soit un petit travail de réflexion de votre côté"*. Elle explique enfin qu'un "monsieur" viendra les aider à écrire le synopsis et qu'elle fera en parallèle une petite histoire du cinéma.

Comme pour les séances de peinture, l'institutrice donne les consignes à respecter et elle guide énormément les élèves, même si elle commence par leur demander leurs idées: toute proposition qui ne s'aligne pas sur les consignes est écartée et elle finit par proposer un "modèle", à partir d'un texte étudié, mais sans l'imposer directement (elle sollicite leur "réflexion"). Au passage, on s'aperçoit qu'à travers la réalisation du film, les enfants n'apprennent pas seulement une technique qui leur permet de s'exprimer, mais qu'ils reçoivent à cette occasion un cours d'histoire du cinéma et une "morale" sous la forme d'un "message" qu'ils doivent trouver eux-mêmes ou qui peut être suggéré par l'enseignante (contrairement aux "leçons de morale" où les élèves doivent s'appliquer à connaître et intégrer des préceptes moraux imposés).

4- Entre « cadrage scolaire » et relâchement contrôlé : une mise en ordre scolaire adaptée aux situations scolaires d'apprentissage

Lorsque d'autres enseignants instaurent un ordre en début d'année par la réflexion et l'adoption de certaines règles à respecter en collaboration avec les enfants (dans les configurations Tom Pouce⁹⁸⁸, C.Freinet⁹⁸⁹ et de la Maison des Trois Espaces⁹⁹⁰), l'institutrice de Guilloux procède de manière identique à la configuration J.Giono, en s'imposant dès l'entrée avec ses exigences et son autorité (sauf que celles-ci s'affirment moins à travers le respect et le rangement du matériel): "Le début de l'année, moi je le rate jamais en étant entre guillemets sévère, enfin tu vois, je mets le paquet <...> Tu comprends ce que je veux dire, ça veut pas dire que je vais tyranniser un enfant, mais dans mes exigences, il faut qu'ils comprennent euh...<...> Y'a des gamins, moi je dis, ça se joue tout souvent dans les cinq premières minutes <...> Y'a pas de mystères, tu leur dis <<bonjour>>, tu les fais mettre en rang, tu les fais installer, je crois que les gamins, ils ont compris à qui ils ont affaire, alors y'en a un ou deux qui vont tester, euh...tu situes bien la chose, et puis après c'est clair...Tu fais une ou deux manifestations du style de la gym ou de la peinture, tu vois, et puis après c'est fini, hein! <...> C'est un peu une convention tacite, hein, et c'est ...elle est vite comprise, hein, ils savent où sont les limites".

L'enseignante ne cite pas les activités de peinture et de gym au hasard: en effet, le contraste est saisissant entre sa manière de procéder en classe lors des activités qui contiennent déjà dans une forme scolaire d'apprentissage les éléments disciplinaires pour contrôler les enfants (exercices, leçons, évaluations...) et les activités qui pourraient laisser davantage d'initiative et d'expression personnelle de la part des enfants (l'enseignante souligne à ce propos que "plus on laisse de liberté aux enfants, plus il faut mettre des limites"). Ainsi, lorsqu'ils suivent un apprentissage en classe dans les disciplines scolaires "de base" (mathématiques, français, éveil), les élèves ont une très

⁹⁸⁸ Voir supra la partie VI,1 de cette configuration: "Les modalités d'élaboration des règles et des sanctions: une rédaction <<commune>> pour une <<adhésion raisonnée>>"

⁹⁸⁹ Voir supra la partie V,1,a de cette configuration: "Lois orales imposées/décisions-engagements écrits et négociés"

⁹⁹⁰ Voir supra la partie III,1 de cette configuration: "Le mode d'élaboration des lois communes sur la base d'une négociation raisonnée"

grande latitude de mouvements et de déplacements, sans être obligés de se conformer à des règles comme dans les configurations Tom Pouce, C.Freinet ou de la Maison des Trois Espaces: la seule règle énoncée par l'enseignante en entretien (et donnée en début d'année aux enfants) est qu'ils peuvent se déplacer "à partir du moment que ça ne gêne personne" et normalement "à condition de ne pas être plus de trois au même endroit". Mais au cours de nos observations, nous n'avons jamais noté d'intervention orale de l'institutrice qui rappellerait cette règle et des regroupements d'élèves supérieurs à trois sont fréquents. Les enfants sont même autorisés à sortir de la classe sans demander son avis à l'institutrice et sans indiquer où ils se rendent ("C'est pas la peine qu'ils me demandent pour aller aux WC, maintenant je les engueule quand ils lèvent le doigt pour me demander"): d'après nos observations et d'après l'enseignante, les enfants n'abusent pas de cette possibilité⁹⁹¹, alors que dans une configuration telle que J.Giono, avec des CP, on peut penser qu'une telle pratique serait irréalisable. L'enseignante laisse sortir un élève, même lorsqu'elle aborde une leçon, alors que l'institutrice de la configuration C.Freinet interdit à certains enfants de quitter la classe à des moments-clés dans les apprentissages⁹⁹². Les élèves peuvent sortir également pour aller faire des photocopies (s'ils en ont besoin par exemple dans un exposé) dans la salle des maîtres, et elle leur confie le code pour faire marcher la photocopieuse (après avoir vérifié les pages qu'ils souhaitent dupliquer). Il nous semble que cette "latitude de déplacement" laissée aux enfants est à comprendre en relation avec le souci de rendre responsables les élèves face à leurs apprentissages.

Au contraire, l'analyse des séances de peinture et de gymnastique souligne combien sur des formes d'apprentissage moins "directives", dans lesquelles la "discipline" semble moins immédiatement impliquée dans les contenus d'apprentissage et dans un contexte modifié de placement des élèves⁹⁹³, l'enseignante instaure des règles beaucoup plus draconiennes d'intervention orale et de mouvements qu'elle limite et qu'elle répète sous forme de consignes à chaque séance, menaçant de supprimer l'activité si elles ne sont pas respectées: "la peinture, il faut que ce soit un moment agréable <...> Il faut qu'on trouve tous du plaisir, hein, donc si on n'y trouve plus du plaisir, on plie tous bagage et on rentre. Quand t'as fait ça une fois ou deux, t'es tranquille, hein! <...> C'est pareil pour le

⁹⁹¹ *"Ils en abusent absolument pas...donc ils savent quand ils en ont envie euh...tu vois ce matin <elle fait allusion à un travail de maths, où les élèves devaient calculer un périmètre> par exemple, y'a Antoine qui...ils avaient mesuré, donc celui qui avait 81 mètres alors que l'autre en avait 90. Pi j'ai pas fait attention, subitement je le vois sortir, je croyais qu'il allait aux toilettes, je le vois revenir tout rouge <...> et puis il me dit <<ah il me semblait bien que je m'étais pas trompé en comptant mes marques>>. Il est allé vérifier, il est sorti pour aller vérifier"*.

⁹⁹² Par exemple, un jour Fathia (CM1, en difficultés) sort pour se rendre aux toilettes, alors que l'institutrice qui est en train d'expliquer la différence entre un angle à 180° et un angle à 360°, s'énerve et reproche aux enfants de ne pas être assez concentrés. Le comportement de Fathia, qui est parmi les élèves celle qui arrive le moins à comprendre, serait interprété par l'enseignante de C.Freinet comme une "fuite" devant une difficulté d'apprentissage, alors qu'ici, l'institutrice de Guilloux ne lui dit rien. Sur ce point, voir supra la partie V,5 de la configuration C.Freinet: "L'attention, le rapport à soi et le maintien du corps".

⁹⁹³ En peinture, les enfants sont installés par groupes autour de grandes tables et en gymnastique, ils ne sont jamais assis, sauf à la demande de l'institutrice, pour l'écouter ou pour se calmer.

sport. Tu dis une fois, bon attendez, on peut pas jouer, vous avez pas compris le jeu, vous parlez en même temps <...> Je leur fais le coup une fois dans l'année, bon, on rentre, terminé, je leur fais comprendre que je supprime jamais les activités qu'ils aiment <...> même si moi, j'ai pas fini ma journée, si eux c'est pas de leur faute, et ben on fera le sport, je ne le supprime pas, donc ils ont bien compris. Mais par contre si on peut pas avancer, rien faire, parce qu'ils écoutent rien, et bien on rentre".

Au cours des séances de peinture qui ont lieu dans une salle réservée à cet effet pour toutes les classes de l'école, l'institutrice a un comportement beaucoup plus anxieux que dans sa salle, guettant les moindres signes de débordement de la part des enfants: si elle nous explique que les élèves ont le droit de se déplacer, d'aller rincer leurs pinceaux, elle ne cesse en fait de reprendre les enfants pour qu'ils restent assis, qu'ils arrêtent de bouger et pour qu'un seul enfant à la fois aille changer l'eau de rinçage de son groupe (installé autour de la même table). Les quelques enfants qui se lèvent de leur propre gré n'échappent que rarement à une remarque de l'enseignante, même s'il s'agit d'une activité liée à la peinture (alors que les comportements qui sortent du cadre de la tâche scolaire requise s'observent beaucoup plus fréquemment lors des apprentissages de la classe).

Les séances de gymnastique sont également très encadrées, débutant par des exercices précis d'échauffement, comme par exemple sauter de carré en carré, ne pas marcher sur une partie colorée du sol, alterner jambe gauche et jambe droite. De façon plus "évidente" que dans les séances de peinture, l'enseignante propose des jeux qui contiennent en eux-mêmes les principes d'ordre à respecter, notamment par les règles systématiquement rappelées avant de commencer:

(30.01.95/fin de journée) Après avoir organisé l'échauffement des enfants, l'institutrice propose le jeu du cavalier. Elle demande "*qui se rappelle des règles?*", les élèves lèvent le doigt pour les répéter et elle insiste sur le respect de ces règles. La moitié des enfants forme un cercle, les jambes écartées: ce sont les "chevaux" et l'autre moitié sont les "cavaliers" (ils se placent derrière un cheval chacun). Au signal "cavalier, en selle!", les "cavaliers" doivent tenir les épaules de leurs "chevaux" et au signal "partez!", les "cavaliers" partent dans le sens inverse des aiguilles d'une montre, font un tour, reviennent sous les jambes de leur cheval et se dirigent à genoux vers le milieu du cercle pour s'emparer d'une chaussure dans un tas qui en comporte autant que le nombre de couples "cavaliers"/"chevaux", moins une chaussure. Le couple qui n'a pas réussi à prendre une chaussure est éliminé. Ceux qui sont éliminés se voient attribuer tout de suite une tâche par l'institutrice, qui ne laisse personne désœuvré à côté du jeu: ils doivent faire les arbitres à différents endroits du jeu (elle les place elle-même) et elle les sollicite à chaque fois pour demander leur avis⁹⁹⁴, rappelant à toute contestation que "*Le jugement des arbitres est souverain*".

L'institutrice joue ici le rôle de n'importe quel arbitre de jeu collectif qui bénéficie d'une position extérieure au groupe et qui peut agir, de par cette position extérieure, en tant qu'interprète du jeu et en tant que garant de la bonne applicabilité des règles⁹⁹⁵: l'arbitre,

⁹⁹⁴ Par exemple, elle demande si le cheval a les jambes écartées pour avoir le cavalier dessus, si le cavalier rappelle à Goulon de faire constamment un "travail de classement de l'action dans une catégorie préalable"⁹⁹⁶. Mais le plus intéressant de cette séance est que l'enseignante déséquilibre les règles: si le cavalier est éliminé, le couple est éliminé.

ne laisse jamais aucun enfant sans activité et ceux qui sont exclus du jeu se voient attribuer tout de suite une tâche, valorisante aux yeux des autres élèves, car elle donne une part du pouvoir d'arbitrage que détient l'institutrice (qui reste cependant celle qui décide en "dernière instance" ⁹⁹⁷). En outre, cette position d'arbitrage permet à l'enseignante de limiter les contestations, grâce à la multiplication des surveillants placés à différents postes stratégiques.

Enfin, pour certaines séquences d'apprentissage en classe, l'institutrice adopte une manière de procéder proche de ce qu'on peut observer dans des animations de bibliothèque et dans la configuration J.Giono ⁹⁹⁸ . Par exemple, lors de la lecture d'un livre sur le Groenland, elle arrive à discipliner les enfants en "captant" leur attention: elle pose des questions, une discussion s'instaure presque "spontanément" entre elle et les enfants, dont elle n'exige pas qu'ils lèvent la main pour prendre la parole. Par contre, elle termine cette séance de lecture par un procédé plus "scolaire" d'apprentissage, en demandant aux élèves de faire le résumé de la lecture, exercice qui sollicite l'usage de règles préalablement étudiées en méthodologie:

- **(16.01.95)** Avant de leur donner le texte à résumer, l'institutrice demande: "*Alors est-ce que vous pouvez me rappeler ce que c'est qu'un résumé?* ". Les élèves répondent en levant le doigt: prendre l'essentiel des idées, respecter l'ordre chronologique, ne pas copier les dialogues, etc...Les élèves récitent presque quand ils parlent, ils reprennent ce qu'ils ont appris en méthodologie.

IV- La négociation des règles de vie collective sans écriture d'un règlement ni institutionnalisation des instances de discussion

1- Faire réfléchir sur les règles à respecter

Les pratiques et les interventions de l'enseignante sont sans cesse traversées par le principe d'équité entre les élèves, contre l'émulation et la sélection (pour bonne conduite ou bons résultats scolaires). Ainsi, suite à une analyse de production des peintures, lorsque l'institutrice procède à l'affichage des travaux dans la classe, elle rappelle qu'elle

⁹⁹⁵ Dans *Ethnométhodologie et éducation*, A.Coulon explique que les joueurs n'ont pas le temps de faire ce travail d'interprétation, outre le fait qu'ils sont partie prenante dans le jeu, ce qui explique la "souveraineté" du jugement de l'arbitre, ce que rappelle l'institutrice par l'expression populaire: "*Le jugement de l'arbitre est souverain*"

⁹⁹⁶ *Ethnométhodologie et éducation*, PUF, collection l'éducateur, 1993, p.226

⁹⁹⁷ Pour faire une comparaison, on peut dire que les enfants placés pour surveiller sont comme les arbitres de touche dans les matchs de football: bénéficiant d'un meilleur angle d'observation que l'arbitre, ils ne font cependant que le seconder dans sa tâche, la décision finale étant sous la responsabilité de l'arbitre.

⁹⁹⁸ Voir infra la partie IV,1 de cette configuration: "L'adaptation des conditions scolaires d'apprentissage à l'âge des enfants: une dimension ludique/réaliste"

ne peut pas tous les garder (il manque de place), mais que par contre les peintures seront choisies en fonction de ce que les élèves trouvent joli: "Je fais venir un peu au hasard, choisir un chacun celui qu'il préfère, ça veut pas dire que c'est le plus beau, et souvent ils choisissent des trucs euh...que moi j'aurais pas choisi...y'en a qui affichent avec moi, ils se rendent compte que des fois euh...d'après la place qu'on a ,faudra un plus petit format, alors on en prend un qui n'avait pas été choisi, mais bon, on essaie de respecter le choix". Par ailleurs, elle tente souvent d'éviter les situations qui pourraient amener les enfants à se sentir injustement traités par rapport à d'autres élèves: par exemple, pour le film réalisé en classe, étant donné que le nombre de participants est limité, elle demande aux élèves de CM1 de tenir la caméra et de faire les acteurs, car ils ne participeront pas au voyage au Groenland (c'est donc une manière d'équilibrer les "privilèges" de chacun).

Pour régler les conflits entre les élèves ou les problèmes de perturbations de l'ordre scolaire, l'institutrice n'organise pas de réunions ni de conseils d'enfants (contrairement aux configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces), mais cela ne signifie pas qu'elle intervient de manière extérieure, en sanctionnant et en imposant d'emblée son autorité, elle sollicite plutôt la responsabilité des enfants, allant parfois jusqu'à aménager des discussions pour trouver une solution. Par exemple un jour, sans savoir pourquoi deux filles se battent physiquement dans sa classe, elle leur dit qu'elles peuvent aller dehors pour s'expliquer si elles veulent (mais les deux filles n'iront pas dehors et s'arrêteront d'elles-mêmes). On dirait qu'elle va jusqu'au bout de leur comportement, pour montrer l'absurdité de leur geste.

(10.01.95) A 10h30, les enfants rentrent de récréation. Ils se plaignent de Mathias, qui est venu les frapper pendant la récréation. L'institutrice demande d'abord aux enfants de se calmer, et de s'asseoir. Elle parle sur un ton très calme à Mathias, en lui demandant ce qui s'est passé. Le garçon répond qu'il ne s'est rien passé, ce à quoi elle rétorque que *"c'est étrange, car beaucoup d'enfants sont venus se plaindre vers moi"*. Elle demande ensuite aux plaignants de lever le doigt et une écrasante majorité se fait connaître. Mathias boude. L'institutrice clôt ici la discussion.

Ce qui est intéressant dans cette manière de procéder, c'est d'une part "l'esprit de justice" qui l'anime (poser les faits, les comparer, montrer "objectivement" à Mathias qu'il a tort de nier) sans faire appel à la connaissance individuelle qu'elle possède par ailleurs de l'enfant: elle aurait pu lui faire remarquer son caractère ordinairement désagréable avec les autres enfants, car ce n'est pas la première fois qu'il se fait remarquer de la sorte; d'autre part, elle ne poursuit pas beaucoup la discussion comme le font les enseignantes des configurations C.Freinet, Tom Pouce et de la Maison des Trois Espaces, en essayant de voir avec Mathias et le reste de la classe, comment faire pour que son comportement s'améliore. Elle ne fait que constater, on dirait qu'elle ne veut pas aller plus loin, ce qui illustre bien la manière de procéder en général de l'institutrice qui ne veut pas imposer de règles de manière directe et qui sollicite la discussion, mais sans que cette discussion soit formalisée entre les élèves et elle-même, ni qu'elle soit véritablement approfondie (elle ne cherche pas de solution au problème rencontré par les élèves): on dirait plutôt que l'intervention de l'institutrice est là pour imposer des règles par la compréhension.

D'autres fois, il arrive à l'enseignante de faire appel à la raison et à la compassion

des élèves, leur demandant de s'adapter à son état, lorsqu'elle ne se sent pas bien: "je crois que c'est important, tu vois un jour tu vas arriver dans une classe, bon tu es fatiguée, tu vas dire aux enfants, vous voyez je suis malade, mais je suis quand même venue, je vous demande d'être sympas, ben t'es sûre que les gamins ils vont être sympas. Tu vois je veux dire ils se rendent compte que toi tu fais attention à eux, à leur bien-être, à leur condition, et en contrepartie, ils font attention à toi aussi. Moi souvent je leur dis <<Ecoutez, moi je m'arrête parce que moi je peux plus...je peux plus parler>>, tu vois, je leur dis pas <<Arrêtez de parler, vous êtes pénibles>>, je leur dis <<Moi je peux plus dans ces conditions, donc moi je m'arrête>>".

Contrairement aux configurations Tom Pouce⁹⁹⁹, C.Freinet¹⁰⁰⁰ et de la Maison des Trois Espaces¹⁰⁰¹, l'enseignante n'utilise pas de règlement écrit dans sa classe, ce qui ne signifie pas, là encore, que les règles soient absentes de la classe. Elle insiste au contraire sur ce point, soulignant l'importance selon elle de l'intériorisation des règles dans sa description de l'élève "discipliné" par rapport à l'élève "indiscipliné": "le système de l'école veut qu'on donne des règles, alors bon, l'enfant qui va avoir intériorisé les règles du groupe, qu'il faut lever le doigt pour parler, que...je sais pas, qu'on bouscule pas le copain <...> penser à écouter le camarade qui répond pour prendre la parole après, bon, je veux dire, c'est un enfant discipliné, qui a intériorisé les règles d'un groupe, Le <<indiscipliné>>, ça va être celui qui peut pas respecter aucune règle...tu demandes euh...qu'on retrouve le classeur de français pour que tout le monde sache où il est, il va le mettre ailleurs...ça va se traduire dans le comportement...il va parler quand tu vas expliquer une consigne euh..." . Ce qui est intéressant, c'est qu'elle justifie le respect des règles plus par l'obligation scolaire ("le système scolaire") et moins par l'idée qu'il est nécessaire de suivre des règles parce que les enfants vivent en groupe (cette explicitation étant davantage présente dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces).

En début d'année, l'institutrice donne des règles qu'il faut absolument respecter, qu'elle ne discute pas: "on rentre pas dans une classe sans dire <<bonjour>>, pour moi ça fait partie de la politesse <...> on discute entre deux personnes, tu passes pas entre en marchant sur les pieds" . D'autres règles sont par contre soumises à discussion: "pour arriver à se déplacer dans la classe sans gêner la classe, comment est-ce qu'il faudrait faire, bon ben c'est eux qui ont dit, 'faut pas qu'on soit dix au même endroit, là euh...<...> dans les déplacements dans le couloir euh...à quelles conditions je pouvais les laisser descendre tout seuls, ou on attendait que tout le monde ait fini et puis on sortait tous ensemble en rang, ou quand on avait fini, on pouvait sortir, quelles conditions euh...les déplacements, dans quelles conditions je pouvais les faire travailler dans différents lieux de l'école sans ma présence". Ces règles sont peu rediscutées au courant de l'année et uniquement en cas de transgression.

⁹⁹⁹ Voir supra la partie VI,1 de cette configuration: "Les modalités d'élaboration des règles et des sanctions: une rédaction <<commune>> pour une <<adhésion raisonnée>>".

¹⁰⁰⁰ Voir supra la partie V de cette configuration: "Une organisation collective. L'expérience d'un modèle communautaire".

¹⁰⁰¹ Voir supra la partie III de cette configuration: "Un univers de justice"

D'autres aspects de la vie scolaire quotidienne sont négociés en début d'année, notamment le placement des élèves, qui est l'objet d'enjeux et de rediscussions en cours d'année comme le soulignent les "remarques sur la vie de la classe". En début d'année, l'enseignante laisse les enfants s'installer librement (ils se placent toujours avec les garçons d'un côté et les filles de l'autre), puis elle leur demande de "se mélanger", expliquant qu'elle n'est "pas contre qu'ils soient à côté de leur copain, sauf si ça nuit à leur travail, donc très vite, y'a un couple ou deux à séparer...Je leur fais prendre conscience du pourquoi, et je leur dis pas c'est pour toute l'année, mais si ça nuit à leur travail, c'est pas possible". Ensuite en cours d'année, elle fait changer de places, à peu près à chaque retour de vacances, essayant de "faire en sorte qu'ils soient pas toujours à côté du même copain, donc je leur demande <<est-ce que t'as déjà été à côté d'un tel ou d'un tel?>>" . Cette manière de procéder, outre qu'elle évite la déconcentration sur la tâche scolaire (en éloignant les élèves trop intimement liés), permet également de mélanger les CM1 et les CM2 afin qu'une entraide puisse s'instaurer (même si elle n'est pas très valorisée dans cette configuration). L'année où nous observons, l'institutrice avait imposé au départ le principe de placer les CM1 dans le premier demi-cercle de la classe et les CM2 dans le deuxième demi-cercle, entourant le premier et ce serait à la demande des enfants que les niveaux auraient été mélangés. Lors de la dernière installation, suite aux demandes insistantes de certains enfants, elle a permis de choisir "un copain d'un côté, et de l'autre un enfant qui n'a jamais été à côté". Le placement des élèves nous semble donc à mi-chemin entre une discussion ouverte avec les enfants (de l'avis desquels elle tient compte) et l'imposition de principes qui sont immuables et qui font appel à la raison des élèves (mélanger les filles et les garçons pour "ne pas faire de ségrégation" et "se forcer à connaître tout le monde", ne pas se mettre à côté d'un camarade qui perturbera les apprentissages, faire varier les voisins).

Enfin, l'institutrice affirme ne jamais pratiquer les punitions et nos observations nous amènent à penser qu'effectivement, elle sollicite plutôt la réflexion responsable que l'application de sanctions "au pire, je vais demander à l'enfant...je vais lui poser une question, par exemple <<Pourquoi il aurait peut-être pu éviter de...de pousser son copain dans les escaliers>>... <<Pour demain tu réfléchis, pi tu me mets une réponse en trois-quatre lignes sur une feuille>>". Certaines punitions collectives peuvent cependant être appliquées, après plusieurs avertissements ainsi que nous l'avons vu pour des disciplines comme la gymnastique ou la peinture, où le risque de débordement paraît plus important dans cette configuration et où l'enseignante peut être amenée à supprimer une séance (elle ne donne jamais de punition collective écrite).

2- La concertation par les « remarques sur la vie de la classe »

Les "remarques sur la vie de la classe" sont comme une concertation à sens unique, où les enfants font part de ce qui leur tient à coeur concernant la manière de travailler, les matières, les relations avec les autres enfants, le placement des élèves dans la classe, l'auto-évaluation de ses difficultés scolaires, la récréation, l'organisation spatiale et matérielle de la classe et enfin les activités telles que le voyage au Groenland, l'organisation de la kermesse ou les échanges entre les écoles. L'enseignante réagit soit immédiatement, en lisant rapidement les remarques des enfants, soit après une relecture

plus approfondie, où elle surligne les propos les plus importants pour en tenir compte ensuite dans sa pratique. Cette manière de procéder diffère des conseils ou des réunions de classe, pour deux raisons: tout d'abord, elles ne sont pas régulières (contrairement aux regroupements institutionnels toutes les semaines des configurations C.Freinet¹⁰⁰² et de la Maison des Trois Espaces¹⁰⁰³) et beaucoup moins fréquentes, toujours à l'initiative de l'institutrice qui décide de la "nécessité" en fonction du "climat" de la classe (deux fois seulement pour l'année 1994/95: avant les vacances de la Toussaint et le 12 mai); ensuite, elles ne conduisent pas à un véritable débat entre les enfants et la maîtresse (contrairement aux configurations de Tom Pouce, de la Maison des Trois Espaces et de C.Freinet): les élèves indiquent leurs remarques, font des critiques et c'est l'enseignante qui choisit ensuite de donner de l'importance à un aspect plutôt qu'un autre, n'ouvrant pas la discussion sur ce qui pourrait être amélioré ou modifié. Cette manière de procéder comporte le risque d'une délation d'un pair auprès de l'autorité enseignante puisque certains enfants n'hésitent pas à "vendre" un autre élève, l'accusé ne pouvant pas se défendre, donner son point de vue face à l'institutrice qui ne fait que prendre acte et décider à son niveau individuel de l'éventuelle suite à donner aux propos indiqués sur le papier.

D'ailleurs les élèves ne sont pas obligés de donner leurs noms sur les feuilles (alors que dans les configurations de la Maison des Trois Espaces et de C.Freinet, les documents préparant les réunions doivent toujours être signés de leur auteur, sinon ils ne sont pas valables) même si dans la pratique, quasiment tous les enfants ayant rendu leurs "remarques sur la vie de la classe" les deux fois en 1994/95 ont donné leurs noms. Nous n'avons d'ailleurs pas su comment interpréter ces "signatures": est-ce une marque de confiance, l'indicateur que les élèves savent qu'ils peuvent critiquer l'institutrice ou bien les enfants ont-ils peur que l'enseignante reconnaisse de toute façon leur écriture? En tout cas, certaines remarques relevées traduisent une grande "conformité" de leurs auteurs à l'égard de l'institution scolaire et de ce que l'enseignante attend d'eux. C'est le cas notamment pour Myriam (dont les deux parents sont médecins), que l'institutrice trouve trop "bébé" (on pourrait dire "non autonome scolairement parlant") et dont l'attitude en classe semble révéler qu'elle a constamment besoin de la présence d'un adulte-référent:

- **Myriam** (CM2, en difficulté)/Toussaint: "J'aimerais que Joël arrête de faire du bruit quand on écrit et qu'il arrête de crier <...> et que Stéphanie arrête de copier <...> et que Thomas et Joël arrête de discuter <...> J'aimerais bien que quand tu parles quelqu'un veille à ce que personne parle"
- **Myriam** /12 mai: "Est-ce que quand tu parles quelqu'un peut surveiller?"¹⁰⁰⁴

On trouve encore d'autres remarques qu'on pourrait en allant trop vite mettre sur le compte d'une apparente "mauvaise foi"¹⁰⁰⁵ et qui traduisent en fait nous semble-t-il chez les élèves en mauvaise posture scolaire des efforts pour être "scolairement respectables" et adopter l'attitude requise. Ainsi Florentine (CM2, en difficulté), alors que toutes les

¹⁰⁰² Voir supra la partie V,1,c de cette configuration: "Le fonctionnement institutionnel des réunions de coopération"

¹⁰⁰³ Voir supra la partie III,2 de cette configuration: "La fonction institutionnelle des conseils"

¹⁰⁰⁴ Pour ces "remarques sur la vie de la classe" comme pour toutes les autres que nous citons, nous avons respecté l'orthographe d'origine des enfants.

remarques faites à propos du placement des élèves demandent une plus grande liberté écrite, quant à elle, qu'elle voudrait "être loin de <ses> copines pour éviter de parler". Sylvia (CM2, moyenne) adopte un discours qui reprend fidèlement celui de la maîtresse, comme si elle cherchait à lui faire plaisir ou à se faire bien voir: "J'aime les sciences mais on en fait pas souvent il faudrait en faire plus ainsi que des dictées car nous faisons beaucoup de fautes. Je pense qu'il faut apprendre aux élèves comment apprendre. Il y en a beaucoup qui ne le savent pas". Enfin certains propos semblent révéler une inquiétude (peut-être celle des parents?) à l'égard de la prochaine rentrée en 6ème et de l'adaptation qu'ils devront faire: ils demandent "plus de devoirs" (Murielle, CM1, en réussite) ou bien "des groupes de français pour s'habituer à la 6ème" (Damien, CM2, en réussite). Inversement, certains enfants se montrent très critiques à l'égard de l'enseignante et de sa manière de travailler, ce qui prouve qu'ils ont une relative confiance et se sentent suffisamment à l'aise, comme par exemple cette élève:

Eve (CM2, en réussite)/Toussaint: "Je n'aime pas la façon dont on apprend les leçons (ça va trop vite et il y a quelques leçons que je ne comprends pas très bien). Je n'aime pas la façon de faire la lecture je préfère comme on faisait avant chez Mme B. (on avait plus de choix il y avait: mieux lire, lecture plaisir...)"

En fin de compte, le recueil des "remarques sur la vie de la classe" permet à l'enseignante d'argumenter ses choix, de modérer par la raison certaines frustrations ressenties par les élèves. Ainsi, lorsque les enfants reprochent à l'institutrice sur leurs remarques datant de mai de ne pas pouvoir s'installer où ils le souhaitent, celle-ci rappelle qu'au précédent changement de place, elle a demandé aux enfants où ils voulaient être, certains se sont installés à côté de leurs copains, mais "il n'est pas sûr qu'ils le resteront jusqu'à la fin de l'année, parce que j'en vois déjà qui ne travaillent plus". L'enseignante rappelle de cette manière qu'elle a tenu compte des préférences des enfants (contrairement aux critiques qui lui étaient adressées), mais qu'une "raison supérieure", le travail, exige qu'on ne puisse pas s'installer n'importe où comme on veut, s'ajoutant à un autre "impératif" que l'institutrice réexplique: les enfants doivent apprendre à se connaître, à côtoyer d'autres enfants que "toujours les mêmes" et notamment ne pas avoir peur d'être à côté d'un élève du sexe opposé: "si je vous avais laissés vous mettre où vous vouliez, y'aurait d'un côté toutes les filles et d'un autre tous les garçons!".

L'analyse des "remarques sur la vie de la classe" ne montre pas de différence essentielle entre les enfants "en difficulté" et ceux "en réussite", alors que dans les configurations de C.Freinet et surtout de la Maison des Trois Espaces, nous verrons que les entretiens menés avec les enfants montrent des manières différentes d'appréhender l'espace scolaire et ses interactions en fonction du niveau scolaire. Un thème semble différencier légèrement les élèves relativement à leurs performances scolaires, c'est celui concernant la manière de travailler, dont tous les élèves "en réussite" parlent au moins une fois, que ce soit à la Toussaint ou en mai (Antoine, Jessica, Thomas, Eve abordent la question les deux fois), alors que sur les dix enfants "moyens", seuls quatre ont abordé ce

¹⁰⁰⁵ Cette "mauvaise foi" ne peut apparaître comme telle qu'à condition de ne pas percevoir les enjeux et les difficultés pour un enfant à qui l'univers scolaire paraît tellement étranger que "tout est bon" pour essayer de s'y conformer tant bien que mal.

thème et pour les élèves "en difficulté", seulement six sur neuf. Dans leurs remarques sur la manière de travailler, il nous semble que les élèves "en réussite" sont plus précis que les autres, on relève davantage de propos du type de ceux écrits par cette élève en réussite:

· **Jessica** (CM2, en réussite)/Toussaint: "Je n'aime pas trop les groupes de math le matin, parce qu'on ne (peut) pas faire la grammaire juste après et nous sommes obligés de la coupée pour reprendre l'après-midi. les résumés sont plus court que l'année dernière et c'est plus facile à apprendre <..>. J'aimais la façon de faire la lecture chez Mme B."

Du côté des élèves "moyens" et "en difficultés", les remarques restent plus souvent générales ("J'aime bien la façon d'apprendre", "J'aimerais qu'on fasse du travail moins dur", "Je trouve que la façon de travailler de la maîtresse est très bien"). On pourrait avancer l'hypothèse que les enfants "en réussite" sont ceux qui arrivent le mieux à se repérer dans la manière de travailler exigée par la configuration Guilloux et s'adaptent en l'occurrence mieux à la façon dont l'institutrice insiste sur l'analyse des processus d'apprentissage. Mais il est difficile d'aller plus loin et d'affirmer que cette différence varie uniquement en fonction des performances scolaires des enfants. Il est possible en effet que la socialisation familiale joue également un rôle, puisque nous avons noté que sur les dix enfants classés "en réussite", seul Tuan est d'origine ouvrière alors que sur les neuf enfants "en difficulté", six sont d'origine ouvrière (deux élèves sur dix pour les "moyens").

Un autre thème montre apparemment des différences entre les élèves, c'est celui des relations avec la maîtresse, sans oublier les prudences interprétatives énoncées auparavant, à savoir qu'il est difficile d'affirmer, étant donné les éléments que nous possédons, si ces différences tiennent à la position scolaire de l'enfant, aux dispositions sociales acquises en milieu familial, ou bien à une combinaison des deux. Parmi les enfants qui abordent ce thème, on compte trois enfants d'origine ouvrière (sur les sept de la classe), contre deux enfants dont les parents sont classés dans la catégorie "cadres et professions intellectuelles supérieures" (sur les dix de la classe), les deux familles restantes étant classées dans les "artisans, commerçants, chefs d'entreprise" et "professions intermédiaires" (sur les sept enfants de la classe concernés par ces deux catégories):

· Toussaint

- **Erwan** (CM1, en échec, père: chauffagiste, mère: sans profession): "Je trouve qu'elle est un peu trop gentille. La maîtresse est très escsigeante (exigeante) peu-être un peu trop. Elle est très sympathique. J'aime bien les histoires qu'elle raconte, on si (s'y) croit vraiment <...> Elle est vraiment formidable, grâce à elle les CM2 pourrons peu-être aller au Groenland"
- **Mathias** (CM1, moyen, père: aide-soignant, mère: aide-soignante): "La maîtresse est plus gentille que l'autre"
- **Agathe** (CM1, moyen, père: coloriste, mère: élève aide-soignante): "La maîtresse est gentille, mais quelque fois elle crie <...> La maîtresse est plus gentille que celle

que j'avais avant"

- **Fathia** (CM1, en échec, mère: agent hospitalier, père: sans profession): "Je trouve que la maîtresse explique très bien"
- **Adrien** (CM2, moyen, père: ingénieur, mère: sage-femme): "Je suis content d'avoir une maîtresse que j'aime mieux que celle de l'année dernière"
- **Eve** (CM2, en réussite, père: traiteur, mère: infirmière): "Je n'aime pas la façon dont tu nous parles on dirait que tu a a fair à des bébés mais je croix que c'est à cose des CM1"

12 mai

- **Pierre** (CM2, en réussite, père: inspecteur d'assurances, mère: infirmière): "Je n'ai pas aimé quand tu as enlevé 1 point part plaque non colorier (en Géographie) parce que ceux qui avait bien appris leur leçon était pénalisés à cause du coloriage"

Certains élèves semblent être plus sensibles aux relations (positives comme négatives) avec l'enseignante, et parmi ces élèves, on trouve un peu plus d'enfants issus de milieux populaires et/ou avec un niveau scolaire moyen, voire en difficulté, compte tenu de la répartition des origines sociales et des niveaux scolaires évalués pour l'ensemble de la classe. Mais cette hypothèse gagnerait à être approfondie par des entretiens systématiques avec les élèves.

D'une manière générale, quel que soit le niveau scolaire des enfants, beaucoup critiquent les groupes de mathématiques. Les remarques ne portant pas sur les enseignants ni leur manière de travailler, on peut penser que ce qui dérange les élèves provient essentiellement d'une façon de procéder pédagogiquement à laquelle ils ne sont pas accoutumés dans leur configuration: rappelons que les séances de mathématiques se font par groupes de niveaux, répartis dans trois classes différentes (la classe de CM1/CM2 observée, deux autres classes de CM2). Si les enfants ont l'habitude de travailler en groupe, ils ne sont jamais répartis par niveau, ce qui peut en contrarier certains: les élèves des autres configurations Tom Pouce, C.Freinet et la Maison des Trois Espaces, accoutumés à travailler régulièrement par groupes de niveaux ne nous ont jamais fait aucune remarque à ce propos.

Certaines remarques concernant les interactions entre les élèves ne sont pas différentes de ce que nous avons pu relever dans les autres configurations de troisième cycle à travers les analyses de réunions d'enfants ou des entretiens, notamment sur le matériel, qu'il soit personnel (dérangé, manipulé par les autres) ou de la classe (les livres qui ne sont pas ramenés) et sur les plaintes concernant le bruit, les discussions, les disputes et les mésententes entre les enfants. Par contre, certains propos nous semblent plus spécifiques à la configuration Guilloux: nous avons relevé beaucoup plus fréquemment que dans les autres configurations des accusations concernant le copiage, ce qui peut s'expliquer par l'importance qu'accorde l'institutrice au travail individuel sur certains travaux (et notamment les contrôles) alors que dans les configurations Tom

Pouce et surtout celles de la Maison des Trois Espaces et de C.Freinet, l'entraide entre les enfants est au contraire très valorisée.

Faire le point sur la vie de la classe par les remarques permet à l'institutrice de prendre en compte individuellement les envies des enfants concernant les tâches à effectuer. L'enseignante trouve en effet que les responsabilités distribuées régulièrement aux élèves sont "trop lourdes à gérer" et que certains élèves s'en désintéressent complètement, alors que d'autres sont au contraire très demandeurs. Ainsi Fathia (CM1), qui a de grosses difficultés scolaires a demandé sur les "remarques" à pouvoir ouvrir et fermer la porte à clefs, ce qu'elle fait tous les jours et nos observations, confortées par l'institutrice, semblent indiquer qu'elle se sent très valorisée par cette tâche. D'autres fois, l'institutrice demande ponctuellement et oralement un volontaire, puis elle désigne parmi ceux qui se présentent spontanément, comme par exemple pour aller laver les pinceaux à la fin d'une séance de peinture. La seule organisation collective est commune à plusieurs classes de l'école et concerne la vente de pains au chocolat qui permet de financer des sorties: les enfants ont proposé de faire un tableau (qu'ils ont réalisé) pour un mois avec quatre noms différents chaque jour (le principe étant de mettre un enfant d'une classe de "petits" avec un enfant d'une classe de "grands").

Synthèse: portrait de l'élève idéal-typique dans la configuration Guilloux

Le souci d'améliorer le rendement et les performances scolaires par un ensemble de techniques apparaissent ici comme une préoccupation constante. On est proche du modèle de l'efficacité décrit par J.L Derouet, où "L'objectif n'est ni le savoir, ni le savoir-être, mais une série de savoir-faire que la pédagogie par objectifs décompose en de savantes taxinomies, comme le taylorisme avait décomposé les tâches industrielles"¹⁰⁰⁶. L'enseignante de CM1/CM2 est celle parmi les configurations observées qui insiste le plus sur la manière d'apprendre des leçons, les différentes façons de mémoriser, les diverses possibilités de résolution des exercices, la préparation mentale aux conditions d'apprentissage ainsi que sur la prise de conscience individuelle chez l'élève de ses difficultés et de ses modalités techniques préférées. L'enseignante développe d'ailleurs une attitude constante d'observation presque psychologique des enfants, afin de rendre optimales les conditions de réception (limiter le bruit, respecter les rythmes de progression, rappeler l'attention des enfants). On peut presque dire que dans cette configuration, l'objectif principal est de préparer les élèves à réussir leurs travaux scolaires, plus que d'accéder à un savoir. Dans cette optique, la formation de l'enfant relève davantage d'un travail pour renforcer ses capacités scolaires avec une préparation corporelle et mentale¹⁰⁰⁷, que de l'éducation d'un être global en vue de son insertion future dans la société.

¹⁰⁰⁶ *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Ed. Métailié, Paris, 1992, p.106

¹⁰⁰⁷ Par une série d'exercices qui visent à renforcer la concentration, l'attention et des remarques pour valoriser et donner confiance aux enfants.

Cette préoccupation essentielle de la transmission scolaire de l'instruction détermine les formes de relation entre l'institutrice et les élèves, qui oscillent entre l'incitation à l'autonomie et l'imposition d'un ordre nécessaire. L'enseignante répète constamment aux enfants qu'elle ne pourra pas apprendre à leur place et elle met en place un ensemble de moyens pour susciter une attitude active chez les élèves :

- techniques pour mémoriser (se réapproprié une leçon, anticiper les questions qui pourraient être posées par l'institutrice, copier une leçon en "photographiant" les mots, réaliser soi-même des exercices pour les autres enfants)
- développement de la responsabilité (l'élève doit connaître les objectifs d'un apprentissage et se relire pour limiter ses erreurs)
- développement de la concentration sur la tâche scolaire (l'institutrice est persuadée que l'échec scolaire provient d'un manque d'attention chez beaucoup d'élèves)
- éveil de l'intérêt chez l'enfant avec des apprentissages basés sur du concret et sur des situations réelles.

Dans cette configuration, l'enseignante ne demande pas aux élèves de réciter les leçons par coeur, mais de retenir et de savoir présenter "logiquement" des éléments utilisables dans les contrôles et les exercices. Les règles de grammaire et d'orthographe ne sont pas à apprendre, mais l'élève doit savoir les appliquer: la préparation des dictées permet aux enfants de précéder les erreurs qu'ils sont susceptibles de faire, en apportant la justification par la mobilisation active des règles concernées. En même temps, l'enseignante insiste sur l'indispensable contrainte pour obliger les enfants à progresser dans leurs apprentissages. L'enseignante sollicite la mémoire de manière très mécanique, notamment pour l'apprentissage des tables de calcul et les conjugaisons qui sont présentées comme une nécessité obligatoire dans les apprentissages. La contrainte apparaît aussi dans les conditions de réalisation des contrôles (où elle exige que les enfants travaillent seuls sans copier pour évaluer leurs performances individuelles), dans le respect des temps impartis pour rendre les devoirs à la maison et faire signer les cahiers journaliers, dans la vérification des leçons copiées et des corrections effectuées par les enfants ainsi que dans la présentation des contrôles. Certaines sanctions peuvent d'ailleurs être prises, avec des conséquences sur les notes des enfants.

Dans la configuration Guilloux, les conditions de maintien de l'ordre sont ainsi très liées aux modalités d'apprentissage des savoirs scolaires: en classe, la discipline est déjà contenue dans la nature des travaux à réaliser et dans les exigences de présentation qui se justifient chez l'enseignante par l'amélioration de l'efficacité des apprentissages, ce qui n'empêche pas qu'en ordonnant leur feuille, les élèves acquièrent en même temps une disposition morale à s'ordonner eux-mêmes (même si l'institutrice n'impose pas de règles de présentation à suivre "à la lettre"). C'est pour les activités telles que la peinture ou la gymnastique que l'enseignante applique le plus l'imposition d'un ordre extérieur et qu'elle se révèle très exigeante quant au respect des consignes relatives aux comportements et à la réalisation des travaux. Par exemple en peinture, l'institutrice impose un thème ¹⁰⁰⁸ et

¹⁰⁰⁸ En cinéma, le thème est négocié avec les élèves, mais l'institutrice les incite fortement dans leur "choix".

des bases techniques à partir desquelles les élèves doivent surtout montrer leur capacité à suivre des règles plus que leur "expression personnelle". Dans l'atelier de peinture, les mouvements des élèves sont très contrôlés, toujours inclus dans une activité collectivement suivie, alors qu'en classe, ils bénéficient d'une latitude plus grande.

Pour les activités situées en dehors de la salle de classe, l'enseignante impose des exigences indiscutables, alors qu'elle ouvre la discussion et la négociation pour certaines règles en classe (notamment sur les principes de placement, de déplacement et de regroupement). Ces réflexions sont toujours à l'initiative de l'enseignante qui n'organise pas de conseils ni de réunions institutionnels comme dans les configurations C.Freinet ou de la Maison des Trois Espaces. Par ailleurs, les élèves de Guilloux sont amenés à faire des remarques sur la vie de la classe, mais sans discussion avec les autres enfants. Les conflits entre les élèves sont souvent réglés "en situation", lorsque le problème éclate et l'institutrice amène les enfants à réfléchir sur leurs comportements. Les tâches quotidiennes de la classe ne relèvent pas d'une organisation collective et elles sont distribuées au coup par coup par l'enseignante. En fin de compte, la vie collective n'a d'intérêt que par rapport aux conditions d'apprentissage et le travail de groupe n'a de sens pour l'enseignante que s'il se révèle avoir une efficacité réelle dans la progression des élèves qui doivent apporter la preuve de leur implication active dans les échanges de groupe. L'entraide entre élèves est également peu sollicitée, dans un contexte où l'essentiel est que chaque enfant arrive à connaître ses forces et ses lacunes pour progresser individuellement.

Pour décrire l'élève idéal-typique de la configuration Guilloux, on peut dire tout d'abord qu'il se sent concerné, responsable de sa réussite scolaire. Il fait preuve d'une démarche active dans ses apprentissages, fait des efforts pour comprendre, être attentif et fournit un travail de reformulation des savoirs. Il a une conception instrumentale de ses apprentissages, c'est à dire que d'une part il connaît les éléments à mobiliser et pour quels objectifs et que d'autre part, il prend conscience de ses stratégies mentales d'apprentissage (canal optimal de mémoire, formes de leçons ou d'exposition des problèmes préférées) et il les utilise. Il arrive à extraire des savoirs abstraits à partir d'observations réelles, poser des hypothèses face à des problèmes et il sait remplir l'une des fonctions de l'institutrice, qui est de poser des questions aux autres élèves pour vérifier leurs connaissances (leçons) ou leurs compétences (résolution de problèmes et d'exercices). Il arrive à appliquer un raisonnement "logique" et raisonné pour certains exercices (en argumentant ses résultats, en respectant des étapes dans l'exposition), tout en sachant répondre à des interrogations qui sollicitent un apprentissage par coeur. Il adapte son comportement en fonction des circonstances (par exemple: faire la rupture entre l'agitation de la récréation et un apprentissage en classe) et des contextes d'apprentissage (par exemple: il sait se décontracter et se concentrer sur une tâche scolaire qui requiert de l'attention, comme les contrôles). Il a intériorisé les règles de la vie scolaire en groupe (prise de parole, pas de violence physique, déplacement sans bruit, rangement des affaires...) et fait la différence selon les situations quant à l'application des consignes (mouvements et déplacements plus contrôlés en sport et en peinture). Il sait travailler ponctuellement par groupe et argumenter ses positions, confronter les points de vue en écoutant les autres. Il arrive à être autonome en sachant s'occuper seul quand il a terminé un exercice ou un contrôle, s'auto-évaluer (performances, capacité à être attentif,

travail de groupe, mode d'apprentissage...) et réaliser un exercice ou un contrôle seul. Il sait copier les leçons en suivant le modèle de l'institutrice, mais il est capable aussi de trouver et d'appliquer des consignes de présentation dans les exercices scolaires (contrôles, exercices). Enfin il sait comprendre, interpréter et respecter les consignes dans les apprentissages et la réalisation des exercices scolaires (y compris dans des domaines tels que la peinture).

Autrement dit, pour résumer le profil idéal-typique de l'élève dans la configuration Guilloux, on peut dire que c'est un enfant qui fait preuve d'initiative, de raison et d'autonomie mais également qui apporte la preuve d'une certaine conformité dans l'obéissance aux exigences et aux consignes. Dans ce modèle pédagogique complexe, il nous semble impossible de pouvoir caractériser les pratiques de l'institutrice comme relevant d'une seule des variantes de la forme scolaire telles que les a définies G.Vincent: il apparaît plutôt que dans la configuration Guilloux se côtoient plusieurs façons d'assujettir l'élève à des règles, qui tiennent à la fois de l'imposition d'un ordre, de la négociation et du recours à la raison, à la justification.

Chapitre 4. Configuration Tom Pouce. Pédagogie Montessori- CE2/CM1/CM2 (1993/94 et 1994/95)

I- L'école Tom Pouce

L'école "Tom Pouce" regroupe quatre classes, de la maternelle au CM2, ce qui correspond environ à quatre-vingt dix enfants. Elle est la seule école appliquant la pédagogie Montessori à Lyon ¹⁰⁰⁹, alors qu'à Paris en 1995, on comptait une trentaine d'établissements dans ce cas (contre douze en Province) ¹⁰¹⁰. Tom Pouce est l'école qui accueille le plus d'enfants issus de "milieux favorisés" relativement aux autres établissements que nous avons rencontrés dans notre travail de terrain : d'une part, en qualité d'école privée, elle est obligée de faire payer aux parents des droits d'entrée qui dépassent 15000 francs par an ¹⁰¹¹, ce qui sélectionne déjà une population économiquement aisée; d'autre part, elle est située dans un quartier du 6ème arrondissement de Lyon (près de l'ancienne gare des Brotteaux) dont la population est

¹⁰⁰⁹ C'est d'ailleurs l'absence d'école Montessori à Lyon qui a incité les fondatrices à y créer Tom Pouce plutôt qu'à Paris.

¹⁰¹⁰ d'après le guide annuaire *Des écoles différentes et des alternatives éducatives*, Ed. Agences Informations Enfance, Paris, 1995. On connaît par ailleurs l'influence assez importante qu'a eu la pédagogie Montessori sur les pratiques des écoles maternelles et des jardins d'enfants français et le rayonnement international de cette pédagogie (appliquée dans 140 pays).

¹⁰¹¹ Pour donner une idée, les frais de scolarité s'élevaient à 1700f par mois en 1995/96 et la demi-pension à 5100f pour l'année. Il faut ajouter 1000 francs de fourniture (trousse, cahier, fonds pour du matériel Montessori qui, fabriqué en majeure partie en Hollande, revient cher), sans oublier les 2000 francs de caution au début de l'année.

considérée comme plus fréquemment d'origine "bourgeoise" que celle des autres quartiers de la ville. A ses débuts, en 1982, l'école était destinée aux petits de maternelle, puis progressivement, elle s'est ouverte à différentes classes (par exemple le niveau "cours moyen" n'est mis en place que depuis 5 ans). Les institutrices et les éducatrices qui interviennent à Tom Pouce ont toutes une formation Montessori, que ce soit par l'AMI (Association Montessori Internationale) ou par le centre de recherche de l'école Montessori.

Le travail de terrain sur cette configuration s'est déroulé en deux parties: en 1993/94 où nous avons cherché à avoir une vision globale de l'école Tom Pouce (dans laquelle la continuité progressive entre les classes apparaît comme une dimension plus importante que pour les autres écoles observées); en 1994/95 où nous nous sommes concentrée sur la classe de 3ème cycle afin de permettre une comparaison avec les configurations Guilloux, C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces.

II- Les caractéristiques sociales du public scolarisé

1- Des familles à fort capital

La moitié des pères dont l'enfant est scolarisé en classe de CE2/CM1/CM2 a une situation professionnelle appartenant à la catégorie "Cadres et professions intellectuelles supérieures" et on compte seulement un employé et un ouvrier. Les élèves d'origine étrangère proviennent de familles qui détiennent souvent un fort capital économique ainsi qu'un haut niveau scolaire et culturel. Ces enfants ne restent en moyenne que trois ans dans l'école, puis rentrent avec leurs parents dans leur patrie d'origine ou les suivent dans d'autres pays. On peut noter une proportion relativement importante d'élèves israéliens, inscrits à Tom Pouce par l'intermédiaire d'une entreprise lyonnaise (l'ADRI) recrutant professionnellement des étrangers qui ont un diplôme élevé. La présence de ces élèves d'origines étrangères qui, malgré l'obstacle de la langue, s'intègrent en général bien dans la configuration Tom Pouce et acquièrent un niveau scolaire acceptable pourrait être une preuve "en négatif" contre les interprétations sociologiques qui voient dans l'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés la conséquence d'un "handicap linguistique et culturel". S.Boulot et D.Boyson-Fradet ont démontré que l'origine socio-économique des élèves reste le facteur le plus discriminant de notre système scolaire, davantage que l'origine ethnique: "le <<français scolaire>> du discours didactique et des manuels se présente comme une <<langue étrangère>> pour tous les enfants des milieux populaires, qu'ils soient de nationalité française ou de nationalité étrangère. Prétendre de même qu'il y a une spécificité dans la distance entre la <<culture>> des enfants d'immigrés et la <<culture dominante>> véhiculée par l'école, c'est oublier la distance tout aussi conséquente entre <<la culture>> des enfants français des mêmes milieux sociaux et la norme scolaire"¹⁰¹².

Les familles qui inscrivent leurs enfants à Tom Pouce le font par choix (et non pas par

¹⁰¹² "L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé)", *Les temps modernes*, n°452 à 454, mars-mai 1984, p.1913)

obligation d'inscription selon la zone d'habitation, comme c'est le cas dans le secteur public) et les parents exercent une influence importante sur l'établissement, ce qui est fréquemment le cas des écoles privées. La situation des institutrices de Tom Pouce ressemble beaucoup à celle exposée par F.Bonvin¹⁰¹³ dont l'article analyse la situation d'un collège privé qui refuse de passer un contrat avec l'Etat par crainte de perdre sa spécificité¹⁰¹⁴, mais où la contrepartie est que le maintien en poste d'un professeur est directement suspendu à sa contribution à la bonne réputation du collège et à la qualité de son travail. Il y a une relation de "service" qui s'instaure (que nous n'avons jamais relevée avec la même acuité dans les autres configurations observées), entre des parents qui payent pour la scolarité de leur enfant et des enseignants qui dépendent beaucoup de l'opinion des familles. On sait par ailleurs que les personnes issues de milieux à fort capital scolaire et/ou économique se permettent plus souvent d'intervenir à l'école où elles se sentent parfaitement légitimes: certaines s'autorisent même à "donner des leçons" aux enseignants qu'elles estiment "inférieurs"¹⁰¹⁵.

On retrouve ici un trait commun avec les familles aristocratiques et de la grande bourgeoisie du quartier Saint-James de Neuilly décrites par M.Pinçon et M.Pinçon-Charlot, qui ont préféré investir et se réapproprier l'école publique plutôt que d'inscrire leurs enfants dans le privé: "malgré le niveau élevé de leurs revenus et leur catholicisme souvent affirmé, elles délaissent, au moins provisoirement, les établissements privés confessionnels d'enseignement, pourtant nombreux dans cette banlieue fortunée, au profit de l'école publique, laïque et républicaine"¹⁰¹⁶. Les parents interviennent énormément (avec le chantage implicite du recours à l'école privée) sur le contenu du travail scolaire, dans la marche de l'établissement (ils n'hésitent pas à exiger une classe et un enseignant pour leur enfant; ils refusent en général les redoublements). Ils demandent une grande disponibilité de la part des enseignants (qui doivent mettre leur temps à la disposition des parents ainsi qu'être prêts à assurer des cours privés) et ils n'attendent pas uniquement des services d'ordre pédagogique (par exemple, ils souhaitent des activités après la classe et le mercredi).

Ainsi les parents qui font le choix d'inscrire leur enfant à Tom Pouce "s'y retrouvent" (dans le double sens où elles s'y reconnaissent et où elles tirent avantage du lieu de scolarisation), de la même manière que les familles décrites par F.Bonvin: "Les familles se retrouvent en ces lieux parce qu'elles y trouvent ces valeurs ultimes inscrites, par bribes plus ou moins explicites, dans l'infinie variété des signes que constituent le mode d'organisation, les pratiques pédagogiques, les attitudes des agents, les discours, etc..."

¹⁰¹³ "Une seconde famille. Un collège d'enseignement privé", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, 1979, pp.47 à 64

¹⁰¹⁴ La directrice de l'école Tom Pouce adopte aussi cette position: "avoir des subventions de l'Etat permettrait d'avoir une souplesse de fonctionnement plus importante, d'avoir des enseignants mieux payés, des parents avec des situations moins confortables <...> mais on veut garder une certaine liberté pédagogique et pouvoir vraiment faire ce pour quoi l'école a été créée".

¹⁰¹⁵ Dans les quartiers "aisés", cette intrusion des parents est tellement pesante pour certains instituteurs qu'elle motive parfois leur départ vers des quartiers plus défavorisés

¹⁰¹⁶ *Dans les beaux quartiers*, Ed. Seuil, L'épreuve des faits, Paris, 1989, p.99

¹⁰¹⁷ . Dans son analyse du modèle de formation et des effets de l'action pédagogique d'un collège jésuite privé ¹⁰¹⁸ , J.P Faguer parle d'une "éducation totale" adaptée à un public dont les parents partagent avec les enseignants la même conception du rôle de l'école: cet établissement procède par un encadrement constant des élèves, prolonge le travail d'inculcation familial et transmet les valeurs éducatives auxquelles sont attachés les parents. Le choix d'inscrire son enfant dans ce collège est motivé en partie par la garantie d'une éducation appropriée aux convictions et au mode de vie de ces familles, avec la formation de certaines qualités morales (éducation religieuse, apprentissage de la vie en groupe et du bénévolat, éducation sportive) qui peuvent se reconvertir positivement ensuite sur le marché du travail des cadres, mais aussi sur des marchés liés à la vie privée (activités bénévoles, marché matrimonial).

A l'école Tom Pouce, on peut penser que plusieurs motivations se juxtaposent, sans qu'elles soient ni exclusives entre elles, ni toujours explicites dans la démarche des parents qui inscrivent leurs enfants: parce que c'est un établissement privé, parce qu'il est "bien fréquenté", parce que les parents connaissent la pédagogie (ou certains aspects) et l'apprécient, parce qu'ils cherchent une pédagogie "nouvelle" ou en tout cas "différente" ¹⁰¹⁹ , parce que leur enfant connaît des difficultés et qu'il ne pouvait plus rester dans un établissement au fonctionnement "traditionnel" ¹⁰²⁰ . Ce choix peut d'ailleurs être parfois source de malentendu, comme par exemple chez la mère d'Ingrid (CM1, 9 ans, réussite) pour qui l'essentiel est que sa fille, traumatisée par une scolarité antérieure selon elle très stricte (à la Cité scolaire internationale de Gerland), soit à l'aise à l'école. L'institutrice trouve que même s'il est positif qu'Ingrid ait repris du goût et du plaisir pour l'école cela ne suffit pas et il faudrait qu'elle fasse des efforts pour travailler et progresser. Elle déplore ses absences trop fréquentes et le manque de fermeté de la mère à l'égard de sa fille. Cet exemple illustre bien les luttes de pouvoir qui peuvent exister sur l'interprétation, la réappropriation et la mise en pratique de théories pédagogiques, entre les institutrices et les parents (la mère d'Ingrid est éducatrice de jeunes enfants et elle écrit sur la fiche individuelle de sa fille qu'elle connaît "l'excellence de la méthode Montessori par ses

¹⁰¹⁷ "Une seconde famille. Un collège d'enseignement privé", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, 1979, p. 64

¹⁰¹⁸ "Les effets d'une éducation totale. Un collège jésuite, 1960", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°86/87, pp.25 à 43

¹⁰¹⁹ Ainsi selon la directrice, certains parents ont fait déjà le tour de différents établissements de Lyon par exemple l'école R.Steiner (à St Genis Laval) avant de venir se renseigner à Tom Pouce: "*ce sont des gens en recherche pédagogique, mais tous forcément ne connaissent pas la pédagogie Montessori*".

¹⁰²⁰ La fiche individuelle remplie en début d'année demande entre autres renseignements sur l'enfant, comment les parents ont connu l'école. Les réponses (10 familles sur 20 de la classe CE2/CM1/CM2 observée) donnent un indicateur assez intéressant du mode de recrutement de l'école: 5 personnes ont connu l'école par des amis ou des relations (dont 2 connaissaient déjà la pédagogie); 2 personnes avaient une connaissance livresque et/ou professionnelle de la pédagogie (une mère est éducatrice de jeunes enfants); 3 personnes ont fait une "recherche personnelle" (cela concerne deux enfants en grande difficulté scolaire). Par ailleurs, nous avons relevé les quelques établissements que fréquente la fratrie et qui sont parfois indiqués: on compte beaucoup d'établissements privés situés à Lyon 2ème (Ainay) tels que les Maristes, Chevreul ou des lycées publics très prestigieux tels que "le Parc" à Lyon 6ème.

études”).

Le malentendu existe aussi pour Mathieu (11 ans, CM1, en difficulté) scolarisé auparavant à l'École Nouvelle d'Ecully et que les parents ont inscrit à Tom Pouce, suite à la fermeture de l'établissement: l'institutrice qualifie négativement la pédagogie de cette école “très libre”, “trop laxiste”, “insuffisamment contraignante” pour l'enfant. D'ailleurs si l'impression première, pour les enfants qui viennent d'autres écoles, est de trouver Tom Pouce “moins rigide”, ici c'est l'inverse qui se produit et on dirait que le changement d'établissement de Mathieu (qui garde un bon souvenir, nostalgique, de son ancienne école) lui a demandé beaucoup d'efforts et de contraintes. L'institutrice trouve que les parents sont trop insuffisamment inquiets du niveau catastrophique de leur enfant ¹⁰²¹ : ils pensent qu'il a le temps d'apprendre, alors qu'il risque de se faire orienter vers une classe spécialisée. Le désaccord qui repose sur l'interprétation de la “liberté de l'enfant” est tellement fréquent entre les familles et les institutrices que l'école Tom Pouce a provoqué la formation d'un groupe de réflexion parents-enseignants travaillant à partir des écrits de Maria Montessori pour remédier au “dcalage” entre les exigences scolaires et certaines habitudes familiales, comme par exemple arriver en retard le matin à l'école (sous prétexte que l'enfant est “libre”) ¹⁰²² . La réflexion va aboutir à l'écriture d'un document, qu'on peut interpréter comme la volonté de réaffirmer des contraintes scolaires inhérentes aussi à la pédagogie Montessori: “On va bien préciser les choses, quitte justement à faire un document écrit et à le remettre aux parents au moment de l'inscription des enfants, pour que justement ce soit très clair <...> Je pense qu'on arrivera à établir d'ici la fin de l'année des règles de vie de l'école qui soient bien comprises à la fois par les parents, les enfants et les enseignants <...> Le libre choix a trop souvent la connotation pour les parents de liberté et d'anarchie. Avoir le libre choix ne signifie pas pour nous faire ce qu'on veut quand on veut. certains ont tendance en ce moment à se dire, l'école Montessori, c'est souple, ça respecte le rythme de l'enfant, mais ça veut pas dire se pointer dans la classe à n'importe quelle heure! Soyons clair, sinon on ne peut pas travailler, si on a des défilés tout le temps!”(directrice).

Dans la configuration Tom Pouce existe donc souvent une “lutte”, un “enjeu” entre les instituteurs et certains parents ¹⁰²³ , sur la pratique enseignante, sur la définition du rapport à l'enfant et si l'école Tom Pouce arrive à imposer dans l'ensemble sa manière d'interpréter les principes pédagogiques inspirés de Maria Montessori ¹⁰²⁴ , on perçoit à

¹⁰²¹ Selon l'enseignante, Mathieu a un niveau à peine suffisant pour un CE2 et il lui manque beaucoup de “bases” en français et en mathématiques. Le problème se pose aussi pour sa soeur de 7 ans, scolarisée à Tom Pouce et qui a un niveau très faible selon la collègue de l'institutrice.

¹⁰²² C'est dans cette école que nous avons remarqué le plus de retards, ce qui va dans le sens de ce rapport de “service” que nous décrivions plus haut: celui qui arrive en retard “dispose” du temps des autres, il ne se soumet pas à une contrainte collective qui est l'une des dimensions de la forme scolaire, celle d'arriver à l'heure, en même temps que les autres.

¹⁰²³ La directrice cite d'autres cas de malentendus, comme ces parents qui étant très pris professionnellement, s'étaient déchargés de leur rôle éducatif sur l'école: *“ils avaient un peu payé l'école Montessori à leur enfant pour se donner un peu bonne conscience, en se disant, au moins là, on s'occupera bien de mon enfant, avec le souhait qu'on fasse du maternage avec leur enfant, mais c'est impossible, on remplacera jamais la mère ni le père”*.

l'inverse l'influence que peuvent exercer parfois les parents. Ainsi, l'enseignement de l'anglais ¹⁰²⁵ n'était pas spécifiquement prévu dans la méthode Montessori et il nous semble plus révélateur des demandes d'un certain public attiré par la marque "aristocratique" de l'anglicisme ¹⁰²⁶. Beaucoup d'écoles privées lyonnaises accueillant un public très favorisé (avec des frais de scolarité élevés) proposent d'ailleurs un enseignement bilingue anglais-français ¹⁰²⁷. L'influence des parents sur l'école Tom Pouce est renforcée par leur présence aux côtés d'enseignants à la présidence et au bureau de l'association loi 1901 qui gère l'école ¹⁰²⁸. Enfin, les familles sont très présentes physiquement dans l'école, qu'elles se sentent autorisées à investir: par exemple, nous avons souvent remarqué des parents qui se permettaient d'entrer dans la classe avant qu'elle ne soit terminée ou bien qui ne partaient pas de la classe, alors qu'elle allait commencer; lors des anniversaires, les parents peuvent venir fêter l'événement avec les autres élèves et apporter un gâteau. Nous avons assisté une fois à une telle scène (en CE2/CM1/CM2-1994/95): les deux parents de Rosa ont apporté un gâteau, ils ont fait souffler les bougies à leur fille et ils ont distribué les parts aux enfants. Cette situation (difficile à imaginer dans les autres configurations rencontrées) n'avait pas l'air de les gêner, ni l'institutrice (incitant au contraire les familles à participer), ni non plus les élèves de la classe qui semblaient être habitués à cette forme d'intrusion du domaine scolaire par la vie privée.

2- Des enfants en « souffrance » dans leur passé scolaire

Etre fortement doté en capital scolaire, culturel, économique et relationnel ne dispense pas toujours les parents d'une certaine anxiété vis à vis de la scolarité de leurs enfants: même pour les familles privilégiées, la reproduction sociale de positions dominantes passe maintenant par une reconnaissance et une légitimation de l'école. L'échec scolaire dit "doré" est d'autant plus difficile à supporter pour ces familles que leurs enfants avaient à priori (et cela se vérifie statistiquement) plus de chances de réussir que les autres. L'ambition des parents peut se lire à travers le récit de certains élèves de la classe CE2/CM1/CM2 observée à Tom Pouce, qui racontent des expériences antérieures

¹⁰²⁴ A l'inscription de l'enfant dans l'école, les parents s'engagent à respecter un contrat qu'ils signent où sont expliqués les engagements et les devoirs des familles, par rapport à la vie de l'école et aux fonctionnements pédagogiques; la directrice passe beaucoup de temps (entre une heure et deux heures) pour expliquer aux parents le fonctionnement de Tom Pouce, ses principes pédagogiques, et pour chercher à comprendre ce qu'ils attendent de manière à prévenir les malentendus.

¹⁰²⁵ A noter que sur les 30 écoles Montessori recensées à Paris, 8 sont bilingues français-anglais.

¹⁰²⁶ Les modes de vie des familles bourgeoises ou aristocratiques rencontrées par M.Pinçon et M.Pinçon-Charlot portent la marque de cette "anglomanie": les nurses anglaises, les discussions en anglais à table ont été remplacées par un grand amour pour les Etats-Unis et une forte attirance pour la langue et le mode d'éducation anglais.

¹⁰²⁷ Junior School à Lyon 8ème, West Point à Lyon 5ème, lycée multilingue Ombrosa à Caluire, centre scolaire international de Gerland

¹⁰²⁸ Deux groupes sont chargés plus spécifiquement l'un de la gestion et l'autre de la réflexion pédagogique.

tellement douloureuses que les familles ont dû modifier leurs stratégies et enlever leurs enfants des écoles prestigieuses où avaient été placés. Sur les vingt élèves que compte la classe, huit ont vécu une scolarité très difficile dans ces établissements d'«élites»¹⁰²⁹ (trois à Ombrosa, un à Junior School, un à West Point, une à la Cité internationale de Gerland, un à l'institut oratoire de Caluire et un à l'école privée Charles de Foucauld), sans qu'il soit possible pour autant d'affirmer que c'est à cause de ces écoles que certains enfants ont échoué: il se peut très bien qu'étant scolarisés ailleurs, leurs résultats n'auraient pas été meilleurs¹⁰³⁰. Il n'en reste pas moins intéressant de voir que l'école Tom Pouce au niveau du cycle 3 recueille ces enfants dont la scolarité antérieure a été si douloureuse: le premier jour où il est arrivé à Tom Pouce, Mickaël (10 ans/CM1, réussite) ne voulait pas entrer dans la classe, tellement il était traumatisé par son ancienne école¹⁰³¹. L'institutrice l'a laissé une journée dehors avant de l'introduire progressivement en salle et de lui redonner confiance.

Les souffrances exprimées par les enfants sont proches de certains extraits littéraires sur l'institution scolaire analysés par J.C Chombart de Lauwe¹⁰³², où l'élève est décrit comme étouffé, abandonné affectivement, placé en concurrence constante avec les autres enfants. Ces récits donnent une première idée «par contraste» du mode relationnel privilégié par l'enseignante à Tom Pouce et de l'organisation pédagogique, sans préjuger pour autant de la «qualité» ou non des établissements cités, sans chercher à savoir la part de réalité et celle d'affabulation dans les propos des enfants, mais en essayant de comprendre ce qui posait problème à ces élèves qui affirment tous préférer Tom Pouce. Ils ont été tellement «marqués» par cette expérience, qu'ils en reparlent souvent spontanément au cours de l'entretien, alors que nous abordons une autre question. Les punitions infligées dans ces écoles sont décrites abondamment:

· **Charlotte** (CE2, 8 ans, réussite): «si on faisait une petite faute, des fois, une fois, j'avais joué avec une fille, ils croyaient que j'lui f'sais mal, elle avait dit un peu <<aïe>> parce que... <petit rire>...parce que on jouait...ça lui avait fait mal, un moment, et puis i'm'avaient mis cinq en attitude...Nan, zéro, j'crois, ou cinq...<....>

¹⁰²⁹ Outre les orientations pédagogiques, ces institutions peuvent être qualifiées d'«élitistes» ne serait-ce que par leurs frais d'inscription très élevés. En 1994/95, il fallait pour inscrire un enfant: 13750f annuels à Ombrosa (sans compter les autres frais, comme le soutien d'anglais, le déplacement ou la cantine); 1875f mensuels et 800f de frais d'inscription à Junior School; 1800f mensuels et 700f de frais d'inscription à West Point

¹⁰³⁰ On peut citer par exemple le cas d'Aurélien (11 ans, CM1) qui est particulièrement en difficulté scolaire et qui a un comportement très agité: on peut raisonnablement imaginer que sa scolarité a dû aussi être difficile à l'Oratoire (où il a redoublé le CE2) qu'elle l'est à Tom Pouce (où il redouble le CM1 au moment des observations) et qu'elle l'aurait été dans un autre établissement.

¹⁰³¹ Cet élève semblait en plus placé dans une situation familiale socialement très contradictoire, avec un père plieur (c'est le seul ouvrier comptabilisé parmi les professions exercées par les parents d'élèves de sa classe) et une mère vendeuse, mais un grand-père (apparemment responsable de la scolarité de l'enfant) qui a exigé d'envoyer son petit-fils à Ombrosa.

¹⁰³² *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Ed.Payot, Paris, 1971

Y'avait aussi, comme punition, rester euh...plusieurs temps dehors et puis après, fallait rattraper quand on rev'nait" (Ombrosa)

- **Aurélien** (CM1, 11 ans, difficultés): "y'avait un remplaçant, i'faisait à mi-temps, et lui i'faisait un système de croix et euh...dans la classe, lui, il était...dans la classe...à son bureau...fallait lever l'doigt pour parler...ne pas couper la parole <...> là-bas, c'lui qui arrive en r'tard, il avait déjà deux croix <...> et euh...par exemple au début d'la journée et ben...i'donnait à un responsable une feuille <...> et i'marquait tous les noms, déjà....et au bout de cinq croix, 'fallait copier tous les mots d'une lettre, dans le dictionnaire...i'nous donnait la lettre A <Q: "Tous les mots qui commencent par la lettre <<A>> par exemple? Mais c'est énorme!"> Ben oui...<petit sourire gêné>...et i'disait euh...comme ça, on allait plus faire d'fautes d'orthographe <...> Y'a une fois, j'ai eu quatre avertissements. Mais ceux qui en avaient pas, i'z'avaient des bonbons, à la place <petit rire>" ¹⁰³³ (Oratoire)
- **Mickaël** (CM1, 10 ans, réussite): "on devait s'taire en mangeant et on n'avait même pas le droit de parler à un p'tit copain! <...> On devait s'taire! Euh...si tu parlais, tu t'mettais d'bout, au coin, pendant tout l'repas...et tu mangeais pas <...> Et y'avait des punitions aussi, on d'vait faire un exercice...j'sais pas quoi d'autre...un jour j'me suis pris 20 lignes...de j'sais plus quoi" (Ombrosa)
- **Ingrid** (CM1, 9 ans 1/2, réussite): "si t'avais oublié quelque chose...tu mettais une croix dans une case et pi...si t'en avais cinq et ben tu recevais une punition...et j'sais pas combien y'en avait, c'était des petites pages comme ça <elle montre une page petit format> qu'i fallait recopier <...> si t'avais par exemple euh...pas fait tes devoirs, tu faisais une croix...ou si t'avais...par exemple euh...oublié ta trousse, des choses comme ça" (Cité scolaire internationale de Gerland)
- **Virginie** (CE2, 8 ans, réussite): "c'était un peu trop sévère <...> à la cantine, 'fallait toujours mettre les mains sur la tête et tout ça, c'était très pénible...et pi quand on faisait trop d'bruit et qu'c'était la directrice ou le directeur qui euh...faisait...qui s'occupait de la cantine, et ben i'z'avaient une euh...une sorte de basket et pi euh...i'fallait s'baïsser et pi i'nous tapaient d'sus avec <elle rit> sur les fesses! <Q: Mais euh...c'est à dire? Parce que t'avais fait quelle bêtise?> Si tu parlais trop et tout ça <...> si on faisait trop d'bruit <...> c'est moins sévère Tom Pouce" (West Point)

Vient ensuite la sévérité et les exigences dans les apprentissages scolaires:

- **Aliette** (CM2, 10 ans, réussite): "A Ombrosa, on faisait beaucoup d'anglais, et en plus c'était très compliqué, enfin bon...moi j'suis sortie d'là bas parce que en CP j'arrivais pas à lire <...> En plus, i'prennent pas le temps d'expliquer avec les enfants...i'z'expliquent pas, quoi... 'disent tu fais cet exercice" (Ombrosa)
- **Mickaël** (CM1, 10 ans, réussite): "Si on fait l'exercice et qu'on a tout faux, on est obligé d'y refaire et on corrige les fautes <...> pour les contrôles si on a une mauvaise note, on est obligé d'y refaire <...> En plus, là-bas, les contrôles, y'avait beaucoup de contrôles, alors...contrôle de poésie, contrôle de lecture, dictée...un jour poésie, un jour lecture, un jour dictée...tous les jours, quoi" (Ombrosa)

1033

Il est certain que les souvenirs de l'enfant l'amènent à exagérer l'ampleur de la punition (copier tous les mots commençant par "A"), mais il reste intéressant de voir ce qu'il retient de l'Oratoire, à savoir un type de punition où on l'oblige à recopier, sans rapport avec la faute.

- **Charlotte** (CE2, 8 ans, réussite): “On a moins de devoirs...parce qu’avant en devoirs, on avait au moins une page...” (Ombrosa)
- **Aurélien** (CM1, 11 ans, difficultés): “j’arrêtais pas de pleurer...c’était trop dur <...> Par exemple on faisait l’exercice et si on n’avait pas fini, on avait à l’faire pendant la récréation...donc ça nous enl’vait tout l’temps nos récréations” (Oratoire)

...et la compétition entre les élèves:

- **Aliette** (CM2, 10 ans, réussite): “fallait chercher la coupe (chez le directeur), parce que y’avait une coupe de classe <...> pour noter, on notait 1er, 2ème, 3ème,...moi c’est c’que j’aimais pas du tout, parce que Montessori, elle note pas tout,...’fin on dit pas euh...toi t’es l’dernier” (Ombrosa)
- **Mickaël** (CM1, 10 ans, réussite) : “là euh...’faut travailler ensemble, ’faut travailler en groupe et à Ombrosa si t’aides ton copain...tu sors dehors cinq minutes et...tu reviens” (Ombrosa)

Les projets pédagogiques de ces établissements se ressemblent par leurs objectifs “élitistes” dont on peut avoir une idée à la lecture des plaquettes de présentation: “Ecole où l’on cible sa réussite personnelle, sociale et professionnelle, dès la maternelle” (Ombrosa); “Le bilinguisme, tremplin de réussite” (Junior School); “L’acquisition de deux langues, développe le goût de la réussite des enfants et démultiplie leurs capacités intellectuelles” (West Point). Ces écoles proposent des activités et des enseignements prestigieux (japonais, voile, golf, ski, tennis, judo, musique, voyages linguistiques...) comme si elles étaient chargées d’apprendre aux enfants un certain nombre de “prédispositions sociales”, de leur inculquer une certaine “éthique” qui prolonge la socialisation familiale avec une prise en charge globale de l’enfant (avant et après l’école, des activités sont proposées au sein de l’école). On trouve aussi à l’école Tom Pouce l’idée de la “pédagogie de la réussite”¹⁰³⁴, mais en insistant moins sur l’esprit de “compétition” puisque la pédagogie Montessori met aussi l’accent sur le respect des “rythmes de progression”.

Certains parents semblent ainsi avoir été conduits à renoncer au projet de scolariser leurs enfants dans ces établissements trop élitistes, trop stricts qui ne réussissent pas à leurs enfants et ils paraissent chercher dans Tom Pouce un moyen d’“assouplir” leur scolarité (sur la base parfois d’un malentendu). Pour certains élèves, on voit mal d’ailleurs comment ils pourraient s’en sortir dans un fonctionnement plus “classique”: Aurélien¹⁰³⁵ (CM1, 11 ans, difficultés) vit sur un mode très “affectif”, très “relationnel”, il essaie constamment de se faire remarquer par l’enseignante et il a l’air de mal vivre la distance institutrice/élèves. Il ne cesse de me suivre pendant mes observations et paraît très triste

¹⁰³⁴ Dans la rubrique “pédagogie de la réussite” du projet pédagogique de Tom Pouce, on peut lire entre autres objectifs: *“Favoriser pour tous, toutes formes de réussites manuelles, physiques ou intellectuelles, créatives ou techniques sans organiser la compétition. Amener chacun vers la prise en charge de sa propre réussite, son propre savoir, son développement global, son propre devenir en tant qu’individu social. Permettre à chacun de trouver sa place où il veut réussir”.*

¹⁰³⁵ Nous approfondirons son cas dans la partie VII,7: “Une demande de relation très personnelle”.

le jour où je lui dis que j'ai fini et que je ne reviendrai plus. Il est très attaché à son copain Mathieu (CM1, 11 ans, difficultés) dont le profil est proche d'Aurélien: enfant peu sûr, peu confiant dans ses possibilités, avec un gros retard scolaire et qui ne cesse de bouger dans la classe et d'en perturber le déroulement. Les comportements de ces enfants (qui présentent différents types de difficultés qu'on ne peut pas regrouper sous le terme trop général "d'instable") leur rend quasiment impossible la scolarisation dans une école qui les obligerait à s'asseoir sur une chaise face au tableau pendant un temps déterminé, à ne pas circuler dans la classe quand ils le veulent, et à travailler le plus souvent sur des exercices écrits (alors qu'à l'école "Tom Pouce", le travail sur le matériel est très valorisé).

III- Les principes et les orientations pédagogiques ¹⁰³⁶

1- Les buts de l'éducation scolaire

a) L'éducation populaire

Contrairement à l'image actuelle de l'école "Tom Pouce" et son public, il faut rappeler que la réflexion pédagogique de Maria Montessori (1870-1952) trouve ses "origines" (ou tout au moins ses premières "applications") dans la création d'une école inaugurée le 6 janvier 1906, qui regroupait une cinquantaine d'enfants de 3 à 6 ans dits "petits normaux", "très pauvres et très timides", presque tous "enfants d'illettrés" ¹⁰³⁷. Cette éducation destinée au "peuple" n'est pas seulement mise en place pour améliorer l'instruction des enfants les plus démunis: elle vise aussi à maîtriser une jeunesse potentiellement dangereuse dans les villes et elle permet, via la scolarisation des enfants, d'atteindre les familles populaires en vue de les "moraliser" et de les faire "progresser".

b) La question sociale de l'enfant

Maria Montessori considérait l'étude de la vie de l'enfant comme absolument nécessaire pour les conséquences qu'elle a sur la vie des adultes, car la période de l'enfance constitue les fondements de ce que sera plus tard l'adulte ¹⁰³⁸. Les parents doivent aider l'enfant à se construire, mais le problème provient de l'antagonisme de leurs vies, puisque l'adulte tend à transformer continuellement l'environnement, contrairement à l'enfant qui vise à se l'approprier en suivant des "lois innées" ¹⁰³⁹. Ainsi l'enfant, obligé de vivre dans

¹⁰³⁶

Les apports théoriques sur la pédagogie Montessori proviennent des livres suivants: Böhm W, "Maria Montessori", *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, sous la direction de Houssaye J, Ed. Armand Colin, 1994, pp. 149 à 166 Corem R (textes réunis par), *Le manuel Montessori*, préface de M. Montessori, Ed. Denoël/Gonthier, collection femme, Paris, 1975, 199p. Montessori M, *L'enfant*, Ed. Gonthier, collection femme, Paris, 1968, 185p Montessori M, *De l'enfant à l'adolescent*, Ed. Desclée de Brouwer, Paris, 1992, 172p. Montessori M, *L'esprit absorbant de l'enfant*, Ed. Desclée de Brouwer, Paris, 1992, 240p.

¹⁰³⁷ *L'enfant*, p.92

un monde dominé par les adultes, aurait besoin selon Maria Montessori, d'une aide compréhensive au lieu d'entendre perpétuellement les grandes personnes lui rappeler son incompetence à faire certains gestes et à réaliser certains actes: "Dès que l'enfant, sorti victorieux de sa chrysalide, ayant réussi à animer ses instruments d'activité, jouit de sa victoire, le voilà qui rencontre la redoutable armée de géants qui lui barre l'entrée du monde"¹⁰⁴⁰.

S'il est trop tard pour changer le caractère de l'adulte, on peut par contre aider l'enfant à développer ses "potentiels constructifs"¹⁰⁴¹. En améliorant l'individu, on améliorera ainsi la société où fait défaut l'organe directeur du corps humain, le système nerveux: "Par la carence de cette fonction spéciale, il n'y a rien qui agisse sur le corps social, pour guider l'ensemble harmonieusement"¹⁰⁴². Ainsi donc, "Pour exercer une influence sur la société, il faut s'orienter vers l'enfance. C'est cette vérité qui rend importante la création d'écoles pour les jeunes enfants, puisque ce sont eux qui construisent l'humanité, et cela avec les éléments que nous leur offrons"¹⁰⁴³. En effet, les "qualités enfantines" sont naturelles, mais "ces faits naturels peuvent être influencés par l'éducation, dont le but est de protéger l'enfant, afin de favoriser son développement"¹⁰⁴⁴. On trouve aussi cette idée chez J.Piaget, selon laquelle l'école devrait utiliser davantage le "développement spontané de l'enfant": "l'école <<active>> <...> s'efforce de créer des situations qui, si elles ne sont pas <<spontanées>> en elles-mêmes, évoquent une élaboration spontanée de la part de l'enfant, et où l'on cherche à la fois à susciter son intérêt et à présenter le problème d'une façon telle qu'il corresponde aux structures qu'il a lui-même construites"¹⁰⁴⁵.

Les erreurs en matière d'éducation (scolaire ou parentale), peuvent mener à une série de déviations, dont la description qu'en fait Maria Montessori est envahie par un

¹⁰³⁸ "L'intelligence de l'homme ne sort pas de rien: elle s'édifie sur les fondations élaborées par l'enfant pendant ses périodes sensibles" (*L'enfant*, p.41). La croissance de l'enfant qui devient adulte fait elle-même partie d'un cycle humain plus vaste qu'il faut respecter: "La vie de l'enfant au long de ses différentes périodes est la ligne qui rejoint deux générations adultes. La vie de l'enfant qui créé et est créée, part de l'adulte et finit en adulte" (*L'esprit absorbant de l'enfant*, p.31).

¹⁰³⁹ expression citée dans "Maria Montessori", *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, article de Winfried Böhm, pp.149 à 166

¹⁰⁴⁰ *L'enfant*, p.55

¹⁰⁴¹ expression utilisée dans *L'esprit absorbant de l'enfant*, p.47

¹⁰⁴² *L'esprit absorbant de l'enfant*, p.41

¹⁰⁴³ idem, p.55

¹⁰⁴⁴ *L'enfant*, p.119

¹⁰⁴⁵ cité dans *Vygotsky aujourd'hui. Textes de base en psychologie*, B. Schneuwsky et J.Bronckart (sous la direction de), Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, pp.133 et 134

vocabulaire médico-psychologique: "attachement", "possession", "complexe d'infériorité", "fuites", "guérisons"... L'éducation nouvelle souhaitée par Maria Montessori s'articule donc à une intention de transformation de la société, mais non pas au sens de Célestin Freinet préoccupé par la réduction des inégalités sociales: il s'agit ici plutôt de visées moralisatrices aboutissant à une "discipline sociale", permettant d'assurer la paix et d'éviter la psychanalyse à l'enfant (car il serait maintenu dans son développement "normal"): "La société a construit murs et barrières: la nouvelle éducation doit les détruire et montrer un horizon libre. La nouvelle éducation est une révolution, c'est la révolution non violente. Si elle triomphe, ces révolutions violentes seront rendues impossibles " ¹⁰⁴⁶ .

2- L'étude scientifique et les conceptions religieuses du « développement naturel » de l'enfant

Si l'enfant est "l'élément essentiel" de la formation de l'homme, il est nécessaire que l'adulte connaisse l'enfant et donc l'étudie. Les écrits de Maria Montessori abondent en théories biologiques et psychologiques (qui laissent transparaître sa formation médicale) ainsi qu'en considérations sur la "période naturelle" de l'enfant (par exemple, la croissance serait un "travail" dirigé par les "instincts"). Cette première femme médecin d'Italie aurait souhaité mettre en place une éducation scientifique et beaucoup de ses interprétations ancrent leurs significations dans des phénomènes biologiques. On retrouvera cette importance accordée au développement naturel de l'enfant chez Célestin Freinet, la nature étant un thème prédominant chez d'autres pédagogues et dans les textes littéraires de 1850 à 1968 représentant l'enfant, analysés par M.J Chombart de Lauwe: "L'enfant-authentique est nature, nous disent souvent dans un langage plus ou moins direct beaucoup d'auteurs <...> Dans un processus de rapprochement par analogie de nature, enfant et éléments, enfant et vie végétale ou animale, symbolisent ensemble les mêmes valeurs. L'enfant simultanément ressent un état particulièrement heureux dans le milieu naturel qui lui est semblable. La signification de la vie lui apparaît à travers les lois de la nature dont il comprend le langage" ¹⁰⁴⁷ .

Par ailleurs, chez Maria Montessori, la croissance naturelle de l'enfant est soumise à des lois d'origine divine, un ordre supra-naturel valable pour tous y compris le maître: "L'enfant porte en lui l'oeuvre d'un créateur bien supérieur à son maître, à son père, à sa mère et, auquel il doit être bien davantage soumis" ¹⁰⁴⁸ . L'adulte doit apprendre à respecter (au risque d'être immoral s'il désobéit) les "forces divines cachées dans l'enfant" qui existent de manière "latente" dès sa naissance: selon la pédagogue, c'est Dieu qui a accordé de manière harmonieuse les étapes de structuration et de développement individuel.

Une dimension essentielle se dégage donc de la pédagogie Montessori: celle du respect de la progression "naturelle", d'origine divine, par une éducation graduelle à

¹⁰⁴⁶ *L'esprit absorbant de l'enfant*, p.174

¹⁰⁴⁷ *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Ed.Payot, Paris, 1971, p. 248

¹⁰⁴⁸ *L'esprit absorbant de l'enfant*, p.208

travers les apprentissages proposés à l'élève. Cette conception a pour conséquence que l'adulte ne doit pas se croire supérieur à l'enfant sous prétexte qu'il lui enseigne des savoirs: l'enseignant ne fait que respecter ces "lois de la vie" dictées par le "créateur supérieur", et dont il ne peut modifier le cours; son rôle est d'accompagner l'élève plus que de le superviser. Nos observations à l'école Tom Pouce offrent une illustration de cette conviction pédagogique: notre manière de prendre des notes "en direct" imposait qu'une partie du temps, nous étions assise en retrait du groupe d'enfants. Or, en maternelle petite section, il nous a été demandé d'emblée de nous "asseoir avec les enfants sur le cercle", étant donné que "les adultes le font": l'adulte doit être "à côté" de l'élève pour l'aider dans sa progression et il doit même être "comme lui" pour ce qui est de la soumission aux règles de comportement.

Par ailleurs, on retrouve à Tom Pouce la préoccupation de Maria Montessori pour l'observation continue de l'enfant, la recherche compréhensive de ses problèmes, avec un discours très proche des théories médicales, psychologiques et psychanalytiques comme on peut le relever dans les explications que donne la directrice concernant sa manière de traiter un enfant trop perturbant dans une classe: "Des fois je suis obligée d'intervenir, mais c'est pas forcément pour marquer mon autorité. Parfois je sors un enfant d'une classe et j'essaie de voir avec lui pourquoi ça ne fonctionne plus dans la classe, je le prends avec moi, je dirais plus en entretien ou par moment en travail plus individualisé, pour essayer de voir pourquoi ça va pas, pourquoi il a une attitude soit agressive, soit turbulent en classe, soit au contraire une attitude de repli sur soi. Parfois quand y'a des choses qui ne peuvent pas être dites, elles sont exprimées avec d'autres moyens que la parole et c'est ce qu'il faut comprendre".

3- La dimension temporelle

a) Des apprentissages progressifs

Les écrits de Maria Montessori insistent beaucoup sur la dimension de "continuité" dans la croissance de l'enfant, en distinguant 4 périodes¹⁰⁴⁹: avant 7 ans, entre 7 et 12 ans, entre 12 et 18 ans et l'étudiant. Elle organise des "plans successifs de l'éducation" allant jusqu'à comparer le développement de l'enfant aux métamorphoses du papillon (même si, précise-t-elle, il vaudrait mieux parler dans le cas de l'enfant, de "renaissances"). Maria Montessori s'appuie sur certains psychologues de son époque (W.Stern, Ch.Bühler) pour décrire les différentes périodes du développement de l'enfant, périodes qui coïncideraient avec les phases du développement physique et qui ne sont pas sans rappeler les "stades" de la théorie piagétienne du développement des structures de l'intelligence¹⁰⁵⁰. La période de 0 à 6 ans serait de toutes la plus importante, car c'est là que se forme l'intelligence et l'ensemble des facultés psychiques: "La période de zéro à six ans est, par conséquent, la partie la plus importante de la vie, même en ce qui concerne le caractère"¹⁰⁵¹. L'enfant "construit" alors sa personnalité par des "expériences sur l'environnement".

¹⁰⁴⁹ dans son livre: *De l'enfant à l'adolescent*

¹⁰⁵¹ *L'esprit absorbant de l'enfant*, p.156

A cette période, l'enfant "absorbe" les connaissances avec sa "vie psychique": il apprend en effet tout inconsciemment et sans effort, d'où l'expression d' "esprit absorbant de l'enfant".

Après la période sensible propre à la prime enfance, on arrive aux conquêtes intellectuelles, c'est à dire qu'on passe du plan sensoriel, matériel, au plan abstrait: "C'est vers 7 ans que le besoin d'abstraction et d'intellectualité se fait sentir, alors que, jusqu'à cet âge, ce qui importait à l'enfant, c'était d'établir des rapports entre les objets, c'est à dire d'ordonner et d'absorber le monde extérieur au moyen des sens"¹⁰⁵². Aux alentours de sept ans, l'enfant évoluerait donc vers sa formation intellectuelle mais aussi morale, puisqu'il a une sensibilité particulière qui lui fait se préoccuper de savoir ce qui est bien ou mal (avec l'apparition de la conscience). C'est entre 7 et 12 ans que naîtrait le sentiment de justice en même temps que la compréhension entre les actes et les besoins d'autrui. Enfin, après 12 ans, l'enfant se préoccupe de la vie en société. Nous ne développerons pas ici les conceptions de Maria Montessori concernant cette période, puisqu'elle dépasse la tranche d'âge des 2-11 ans que nous avons observée à l'école Tom Pouce.

Selon la méthode pédagogique montessorienne, la première période (0 à 6 ans) doit se caractériser par une grande activité motrice et sensorielle dans laquelle la maîtresse doit intervenir le moins possible, alors que dans la deuxième période (7 à 12 ans), elle doit aider l'enfant "qui fait ses premiers pas dans le monde de l'abstraction"¹⁰⁵³. Les conceptions pédagogiques liées à ces deux tranches d'âge ont pu être observées sur le terrain de l'école Montessori, puisque la classe de maternelle petite section était remplie de matériel destiné aux enfants, servant à leurs apprentissages moteurs et sensoriels. A partir du niveau de CP et surtout CE1/CE2, nous avons pu remarquer que les activités autour du matériel sensoriel étaient moins importantes et que la maîtresse intervenait plus fréquemment de manière directe sur les apprentissages de l'élève, l'exemple le plus flagrant étant celui de la leçon donnée au tableau face aux élèves assis à leur table. La classe de maternelle petite section/CP était à ce sujet très intéressante à observer, puisque les enfants de CP avaient des leçons magistrales, alors que ceux de maternelle grande section n'en avaient jamais. Les seules leçons communes aux deux niveaux se déroulaient de manière "intermédiaire": les enfants étaient assis par terre, la maîtresse utilisait du matériel plus attrayant que le simple tableau noir (comme par exemple des

¹⁰⁵⁰ Selon la directrice de Tom Pouce, c'est Piaget qui aurait repris chez Montessori l'idée des périodes sensibles: "*elle a eu vraiment le grand mérite de mettre le doigt là-dessus, c'est à dire qu'y'a des périodes sensibles pendant lesquelles l'enfant est vraiment mobilisé par quelque chose et toute son attention se porte là-dessus et quand ces apprentissages se font à ce moment là, et bien ça se fait avec plaisir, avec enthousiasme alors que quand on manque les périodes sensibles, après ça devient quelque chose de beaucoup plus laborieux <...> Dans la formation Montessori, d'ailleurs, c'est un des axes de la formation, c'est d'apprendre à observer, d'apprendre à écouter, savoir détecter les différentes périodes sensibles des enfants*" Nous n'avons trouvé aucun élément qui aille dans ce sens, ni qui le contrarie et on pourrait penser aussi que Piaget et Montessori, contemporains, ont été inspirés par les mêmes sources et se sont influencés entre eux. On connaît par ailleurs l'autorité dont Piaget a bénéficié auprès des pédagogues de son époque, notamment en sa qualité de membre de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle.

¹⁰⁵² *De l'enfant à l'adolescent*, p.23

¹⁰⁵³ idem, p.31

étiquettes) et faisait intervenir de manière “active” les enfants.

Pour respecter les “périodes sensibles” de l’apprentissage de l’enfant, le travail individuel est mis en avant, surtout dans les deux premiers cycles de Tom Pouce où “il apparaît fondamental que les bases puissent vraiment se faire dans ce qu’on appelle les périodes sensibles de l’enfant, c’est à dire au bon moment pour eux et au bon rythme pour eux, alors que ce soit apprendre à lire, à écrire, à compter et ces choses-là, il faut que ça se fasse au bon moment pour eux et là donc, c’est de l’individuel. Et puis après, quand on sait lire, on peut avoir du plaisir à lire ensemble, à échanger des lectures...quand on commence à bien connaître le nombre et à avoir une certaine technique opératoire, on peut élaborer des problèmes ensemble, chercher des choses ensemble, mais la découverte fondamentale, par exemple de la lecture, des opérations, il faut que chacun la fasse pour soi”(directrice).

Par ailleurs, Maria Montessori préconisait de mélanger trois tranches d’âge par classe, cette promiscuité favorisant “l’entraide”, le “respect des autres” et le “respect de son propre rythme de développement”. A Tom Pouce, les enfants sont répartis par “niveaux” ou “cycles”: un enfant qui par exemple est “en avance” en mathématiques et “en retard” en français peut ainsi suivre chacune des matières à un niveau scolaire différent, afin de combler ses lacunes en français sans s’empêcher d’avancer en mathématiques. Par exemple pour 1993/94, les quatre classes étaient réparties de la manière suivante: petite section maternelle ¹⁰⁵⁴, grande section maternelle et CP, CE1 et CE2, CM1 et CM2. Pour 1994/95: petite et grande sections maternelle, deux classes de CP-CE1 et une seule classe de CE2-CM1-CM2 ¹⁰⁵⁵. Dans cette dernière classe, l’institutrice justifie ainsi les avantages du mélange des trois niveaux: “parce que si tu veux les plus jeunes, ils tirent de l’enseignement des plus grands et les plus grands, en enseignant aux plus jeunes, appliquent ce qu’ils ont déjà appris, donc on pense que c’est très formateur de mélanger les âges et de travailler ensemble. Ce qui n’empêche pas qu’on ait des temps aussi où on travaille aussi chacun sur son devoir, chacun son français, chacun ses maths, parce que y’a un décalage d’âge important”.

Pour la première fois de sa carrière, cette institutrice a trois niveaux à gérer en même temps, ce qui est loin d’être évident (d’autant plus qu’elle n’a jamais eu de CE2 et que certains enfants de CM1 rencontrent de grosses difficultés scolaires). Une partie de l’enseignement se faisant sous forme de cours magistral et les enfants ne travaillant pas toujours de manière autonome, l’institutrice ne cesse de courir pour faire une leçon, donner des exercices, corriger des cahiers...l’essentiel étant que chaque groupe soit toujours occupé et ne dérange pas trop les autres (surtout par le bruit). Etant donné le rôle central de l’institutrice dans la configuration Tom Pouce, elle doit constamment penser à

¹⁰⁵⁴ Cette classe regroupe au minimum une quarantaine d’enfants pour les deux années scolaires.

¹⁰⁵⁵ Ce remaniement s’explique par les effectifs, beaucoup plus élevés dans les petites classes, et notamment en maternelle (40 enfants pour la petite section en 1994) puis de plus en plus faibles au fur et à mesure qu’on avance vers le CM2 (trois élèves en 1994). Il nous semble qu’on peut expliquer cette défection par l’attrait et la notoriété de la pédagogie Montessori dans les classes maternelles, qui diminue plus on s’approche des classes jugées “plus sérieuses”, où les “enjeux scolaires” sont plus importants (le CP, où on fait les “apprentissages fondamentaux” et le CM2, qui précède l’entrée au collège).

au moins trois activités en même temps, ce qui conduit à des situations absurdes et difficilement gérables, comme par exemple lorsqu'un groupe d'enfants fait la queue pour se faire corriger un exercice devant l'enseignante qui donne une leçon au tableau.

L'évolution de l'enfant relativement à des "stades", appliquée à la classe de CE2/CM1/CM2 où les élèves font des exercices correspondant à leur niveau, reste encore très relative, dans la mesure où les enfants sont toujours séparés en fonction de leur classe d'appartenance et l'organisation spatiale indique clairement un cloisonnement entre les trois groupes¹⁰⁵⁶. L'institutrice souhaiterait d'ailleurs que la séparation soit encore plus marquée par des paravents, pour que les enfants se gênent moins entre eux. La répartition dans l'espace de la classe ne pose pas autant de problèmes dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces qui adoptent un fonctionnement sensiblement différent, puisque les élèves suivent leur progression individuelle en mathématiques et en français indépendamment des autres. D'autre part, si les enfants de 3ème cycle à Tom Pouce peuvent travailler à leur rythme, ils ne doivent pour autant pas "trop traîner" et l'institutrice relance fréquemment les élèves qui sont "en retard" par rapport aux autres sur un même exercice. Ces rappels oraux ne se produisent pas dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces où chaque enfant fait un exercice différent du voisin: on ne peut alors pas comparer, et vérifier si l'un va moins vite que l'autre.

b) Un travail continu d'inculcation scolaire

Parmi les configurations analysées, Tom Pouce est celle qui insiste le plus fortement sur l'importance de l'enchaînement entre les différentes périodes, avec des outils pédagogiques respectant la "progression de l'enfant" dans les exercices, les leçons et les apprentissages individuels avec le matériel. On retrouve cette progression entre les différents niveaux que traverse l'élève: par exemple, une partie du matériel en classe de maternelle petite section est encore présente dans les classes supérieures (les perles pour la numération, les puzzles qui représentent des cartes de géographie en bois). Parfois, le matériel va en se modifiant ou en se complexifiant (des drapeaux sont associés aux cartes de géographie dès le niveau maternelle grande section). Certains apprentissages qui sont effectués à certains "stades" ne se retrouvent plus par la suite, car ils sont considérés comme "acquis": par exemple la réintroduction de la clochette au CE2/CM1/CM2 est considérée comme l'indicateur d'une régression, car normalement les "grands" n'en ont plus besoin. Au fur et à mesure où on avance au cours des années scolaires, certains marqueurs "matériels" sont enlevés sans que les pratiques correspondantes disparaissent pour autant: par exemple, en 3ème cycle les enfants s'assoient encore sur un "cercle" invisible qui n'est pas dessiné au sol comme en 1er cycle. Les enfants sont censés avoir intériorisé la présence de ce cercle d'une manière telle qu'ils n'ont plus besoin de le voir peint au sol.

Ce qui est important à souligner ici, c'est qu'on observe une certaine continuité dans les pratiques et le matériel, puisqu'ils ne sont jamais complètement inconnus à l'enfant (sauf à l'entrée dans l'école), sans être totalement identiques d'un niveau à l'autre, en

¹⁰⁵⁶ On peut consulter le plan de la classe en annexe C3

respectant une progression qui nous paraît être la plus "pensée", la plus "programmée" de toutes les configurations observées. Une concertation réunit d'ailleurs fréquemment les institutrices et les éducatrices de Tom Pouce au sujet de la progression cohérente des apprentissages: "C'est très rassurant pour les enfants et de plus c'est beaucoup plus efficace, on perd moins de temps, d'une année sur l'autre à redire des choses ou à dire aux enfants <<Tout ce que vous avez vu l'année d'avant avec Madame Un Tel, vous l'oubliez, moi je fonctionne pas comme ça>> Y'a des choses que les enfants apprennent en arrivant ici en maternelle et qui sont valables pour toute leur scolarité"(directrice).

L'institutrice de la classe de CE2/CM1/CM2 trouve que les enfants qui sont à Tom Pouce depuis longtemps ont "plus d'organisation", qu'ils sont "plus autonomes", "ils respectent plus le matériel, ils le connaissent et ils respectent plus les règles et les lois de la classe": "Le problème, c'est que les enfants qui arrivent de l'extérieur, et bien ils n'ont pas connu ça dans leurs écoles, et ils se retrouvent complètement perdus quand il faut prendre des initiatives, choisir quelque chose, mener à bien jusqu'au bout un travail, une tâche, etc... On ne leur a jamais demandé ça, donc ils ne savent pas le faire. Les règles de la classe, on a le sentiment qu'avant il en existait, mais elles étaient imposées par la maîtresse, c'était pas du tout vécu de la même façon, parce qu'elles n'étaient pas décidées par les enfants, elles étaient imposées par les adultes, peut-être mal expliquées aussi, donc ça passe beaucoup moins bien. Les sanctions, c'était pas des sanctions, c'était des punitions" . Nous verrons que les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces sont confrontées au même problème concernant l'accueil des "nouveaux arrivants" qui se caractérise par un grand "flottement" symptomatique d'une période préalable à l'adaptation.

Dans la classe de CE2/CM1/CM2 observée, un tiers des élèves sont scolarisés à Tom Pouce depuis au moins la maternelle et certains ont même fréquenté avant la crèche parentale "Merlin Pinpin", qui travaille dans l'esprit de la pédagogie Montessori. On peut donc penser que ces enfants sont habitués à certaines pratiques pédagogiques et à certains modes de relation avec l'adulte (éducatrice ou institutrice) dès leur plus jeune âge. L'une de nos hypothèses était que ces élèves ayant été soumis à cette socialisation continue sur le long terme avaient plus de facilités à évoluer et à s'intégrer à la configuration Tom Pouce. Et pourtant, les entretiens menés avec les enfants de CE2/CM1/CM2 soulignent que ce ne sont pas ceux qui fréquentent l'école depuis le plus longtemps qui arrivent le mieux à décrire le fonctionnement et qui en ont le mieux compris la logique¹⁰⁵⁷ . Par exemple, tous les enfants qui ont des difficultés à décrire les tâches de la classe sont scolarisés à Tom Pouce depuis au moins un an (celui qui a le plus de mal fréquente l'école depuis la maternelle) alors que Virginie et Ingrid qui ne sont à Tom Pouce que depuis quatre mois arrivent sans problème à faire cette description, en sachant que les établissements qu'elles fréquentaient auparavant ne connaissaient pas du tout ces pratiques.

IV-L'organisation cognitive et la mise en ordre des conduites par

¹⁰⁵⁷ L'analyse des entretiens menés avec les élèves des configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces nous conduira aux mêmes conclusions.

l'acquisition d'un rapport objectif, ordonné et planifié au monde à travers l'activité scolaire

“Les enfants de nos écoles sont libres, mais l'organisation y est nécessaire: une organisation plus serrée que dans les autres écoles, et qui doit permettre aux enfants d'être libres de travailler”¹⁰⁵⁸

1-Une « liberté surveillée » dans un environnement éducatif préparé

a) La « maison des enfants »

Maria Montessori concevait son école comme une maison équipée d'abord pour les enfants avec des meubles et du matériel adaptés ainsi que des salles indispensables à la “vie de cette famille en miniature”¹⁰⁵⁹ (salle de bains, salle à manger, petit salon ou salle commune, salle pour les travaux manuels, gymnase et salle de repos). Il émane de l'école Tom Pouce beaucoup de cet esprit propre à la “maison des enfants”, avec des éléments tels que les plantes vertes¹⁰⁶⁰, les rangements individuels des élèves¹⁰⁶¹ et les tâches ménagères¹⁰⁶² à effectuer. Ce souci n'est pas spécifique à la pédagogie Montessori, on le retrouvera dans les configurations C.Freinet¹⁰⁶³ ainsi que de la Maison des Trois Espaces¹⁰⁶⁴ et il semble faire partie d'une préoccupation plus générale dans les écoles à partir des années soixante-dix où on se rend compte, selon M.Lainé que l'enfant n'a plus de place dans les cités avec des logements trop exigus et l'omniprésence de l'automobile: “une des nouvelles finalités de l'école, dont serait porteur le bâtiment lui-même, serait de faire

¹⁰⁵⁸ *L'esprit absorbant de l'enfant, p.199*

¹⁰⁵⁹ *Le manuel Montessori, p.35*

¹⁰⁶⁰ “On devrait toujours mettre des plantes vertes et des pots de fleurs dans la salle où travaillent les enfants”(Le Manuel Montessori, p.35)

¹⁰⁶¹ En 1993/94, les élèves de CE1/CE2 disposent de cartons individuels pour mettre leurs productions scolaires et leurs cahiers; les enfants de CM1/CM2 ont chacun une pochette personnelle suspendue derrière la porte de la classe. Maria Montessori préconisait d'installer une commode avec des rangées de tiroir superposés: “Chacun est muni d'une poignée brillante (ou d'une couleur contrastant avec celle du meuble) et d'un carton portant un nom. Chaque enfant a un tiroir où il met ses affaires personnelles”(Manuel Montessori, p.35)

¹⁰⁶² “L'aménagement d'une <<maison des enfants>> n'est pas limité par la nécessité de l'entretenir, car les enfants font tout eux-mêmes. Ils balaient, lavent et essuient les meubles, font les cuivres, mettent le couvert et débarrassent, font la vaisselle, brossent les tapis et les rangent, lavent quelques vêtements, font cuire les oeufs” (Le Manuel Montessori, p.37)

¹⁰⁶³ Voir supra la partie II de cette configuration: “L'école C.Freinet”.

¹⁰⁶⁴ Voir supra la partie II,2,a de cette configuration: “Plus qu'une école, une <<maison>>”.

retrouver à l'enfant l'espace protecteur de la maison. Il s'agit là d'une maison pensée dans son idéal, comme lieu de détente, de repos, comme lieu chargé de chaleur affective"¹⁰⁶⁵. A Tom Pouce, le manque d'espace nuit à l'aménagement tel que le souhaiterait l'équipe pédagogique¹⁰⁶⁶ pour une école qui de plus est divisée en deux localisations: la première (secrétariat, bureau de la directrice, classe de la maternelle petite section et une autre classe¹⁰⁶⁷) est située au premier étage d'un immeuble¹⁰⁶⁸ et la deuxième comporte deux classes¹⁰⁶⁹ implantées au rez-de-chaussée d'un autre immeuble, avec les inconvénients de la rue (bruits, badauds observant la classe et enfants attirés par l'animation extérieure¹⁰⁷⁰). Enfin, l'école n'a pas de cour de récréation, si bien que les élèves doivent se rendre dans un square public à l'extérieur de l'établissement.

L'installation des locaux de Tom Pouce est donc loin de correspondre aux conditions souhaitées par les institutrices pour pratiquer la pédagogie Montessori et la conséquence pour notre travail est que nous n'avons pas pu observer les principes de déplacement des enfants dans l'école durant les heures de classe (chaque salle ayant quasiment son indépendance, avec ses toilettes, son vestiaire) et pendant les récréations (tous les élèves sont obligés d'aller au square, aucun adulte ne restant dans l'établissement). Par ailleurs, les classes souffrent du manque d'espace et de séparation notamment parce qu'elles regroupent plusieurs niveaux: dans la classe de CE2/CM1/CM2 (1994/95), il arrive que les élèves d'un niveau supposés être occupés à leur travail individuel répondent à une question posée par l'institutrice aux élèves d'un autre niveau. L'institutrice se plaint des nuisances occasionnées par ce problème d'aménagement de la classe: "y'a une question d'espace, et le bruit monte très vite, parce que ce sont des grands, ils ont besoin d'espace et on n'en a pas tellement. Moi j'aimerais bien avoir une salle de classe plus grande, parce que si tu veux, parfois ils parlent pas très fort, mais s'ils veulent se communiquer des choses, à propos de leur travail, hein, c'est même pas pour bavarder d'autres choses, c'est simplement pour travailler. Et comme il y a trois groupes, il faudrait pouvoir avoir des coins, avec des paravents à mi-hauteur ou vitré en haut pour que je puisse voir. Il faudrait à la fois un espace collectif, où on se retrouve pour faire des

¹⁰⁶⁵ *Les constructions scolaires en France*, Paris, PUF, collection l'éducateur, 1996, p.202

¹⁰⁶⁶ Contrairement à la Maison des Trois Espaces de St Fons ou à l'école Célestin Freinet de Valence, l'école Tom Pouce n'a pas fait l'objet d'un travail architectural essayant d'harmoniser les locaux avec le projet pédagogique.

¹⁰⁶⁷ CM1/CM2 en 1993/94 et CE2/CM1/CM2 en 1994/95

¹⁰⁶⁸ La classe de maternelle petite section est dotée d'une immense baie vitrée donnant sur une cour intérieure avec une pelouse et des arbres (qui n'est pas utilisable par les enfants, car elle est partagée avec des locaux d'entreprises).

¹⁰⁶⁹ maternelle grande section/ CP et CE1/CE2 en 1993/94 et deux classes de cycle 2 en 1994/95

¹⁰⁷⁰ Ces perturbations ont été en partie atténuées par l'installation d'une vitre opaque qui réaffirme le principe de clôture scolaire. Les préoccupations de J.B de La Salle n'étaient pas éloignées, lorsqu'il précisait la hauteur nécessaire aux fenêtres des salles d'écoles proches des rues ou des cours communes afin que les passants ne puissent regarder à l'intérieur des bâtiments (d'après E.Plenel dans *La République inachevée. L'Etat et l'école en France*, Payot, Paris, 1985, p.275)

choses ensemble et un espace plus individuel où chaque groupe puisse se retrouver. Je rêve d'avoir un coin bibliothèque, un coin livres, la bibliothèque est dans le couloir, elle est mal placée, on n'a pas de fauteuils ou de coin canapé pour lire tranquille". Or l'aménagement de l'espace, du mobilier, de l'ambiance sont des éléments très importants dans la pédagogie Montessori. La maîtresse doit arranger la classe comme elle le ferait pour son foyer¹⁰⁷¹ et elle doit décorer de manière agréable la salle¹⁰⁷² (contrairement aux convictions d'Alain qui pense que la nudité des murs est primordiale pour la concentration des élèves): Maria Montessori est convaincue que c'est en préparant et en organisant soigneusement l'environnement de l'enfant qu'on pourra le laisser libre d'évoluer et d'explorer du matériel conçu pour son apprentissage.

b) Du matériel didactique spécifique

La pédagogie Montessori est connue pour son matériel, dont l'usage s'est répandu dans plusieurs classes maternelles et primaires¹⁰⁷³, mais plus que le matériel¹⁰⁷⁴ en lui-même, ce qui nous intéresse c'est le sens de son utilisation: pour respecter le "mouvement d'exploration" de l'élève, pour laisser la vie "s'épanouir en lui", l'enfant a la liberté de choisir le "travail" qu'il va effectuer parmi des objets soigneusement "réfléchis" et "préparés à l'avance". Autrement dit, l'enfant peut faire ce qu'il veut dans la classe, mais en sachant que "Tous les jeux éducatifs préparent l'enfant à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique et des techniques voisines"¹⁰⁷⁵, ce qui rappelle la manière de procéder du gouverneur d'Emile qui dispose autour de son élève des objets, des situations déjà sélectionnées à l'intérieur desquelles il peut s'orienter librement. Maria

¹⁰⁷¹ *"Les agréments essentiels d'une maison sont la propreté et l'ordre; chaque chose à sa place, propre, brillante et vivante. C'est là le premier soin de l'épouse. A l'école, le premier soin de la maîtresse doit être le même: ordre et soin du matériel, afin qu'il soit toujours beau, clair et en parfait état; que rien ne manque; pour l'enfant, tout doit paraître neuf, complet et prêt à servir"* (L'esprit absorbant de l'enfant, p.225)

¹⁰⁷² *"Aux murs de la salle, des tableaux noirs sur lesquels les enfants peuvent dessiner et écrire, et de jolies images bien choisies qu'on change de temps à autre. Les images représentent des enfants, des familles, des paysages, des fleurs et des fruits, et plus souvent encore des sujets de caractère biblique ou historique"* (Le Manuel Montessori, p.35)

¹⁰⁷³ Ainsi avons-nous rencontré au cours d'une recherche sociologique sur les pratiques de lecture et d'écriture des enfants, une institutrice de CE2 utilisant du matériel Montessori (notamment un boulier compteur) uniquement pour certains apprentissages en mathématiques, sans en appliquer la "philosophie" pédagogique.

¹⁰⁷⁴ Dans les classes que nous avons observées, certains objets tels que les avait conçus la pédagogue sont encore utilisés à l'école Tom Pouce, même si dans le fond, ce qui est important est plus la manière d'organiser pédagogiquement le matériel que les objets en eux-mêmes. C'est ce que souligne l'institutrice de CE2/CM1/CM2 (1994/95): *"Montessori, c'est pas que du matériel, c'est une certaine façon de travailler, ce sont des principes de vie, c'est une philosophie qui peut s'appliquer sans aucun matériel...c'est une façon d'être et de s'adresser aux enfants. Maria Montessori, elle a commencé avec rien! Moi j'ai par exemple dans ma classe du matériel qui n'est pas purement Montessori, mais inspiré de Montessori très fortement...parce que c'est le même principe, c'est la même façon de travailler, c'est individuel, l'enfant il peut se corriger, etc..."*

¹⁰⁷⁵ *Le manuel Montessori, p.28*

Montessori pense qu'on peut laisser l'enfant libre de ses agissements à condition de maîtriser parfaitement son environnement: "La liberté serait inutile sans l'organisation du travail. Un enfant qu'on laisserait libre, sans moyens de travailler, n'arriverait à rien, tout comme le nouveau-né, qu'on laisserait libre sans le nourrir, mourrait de faim. C'est pourquoi l'organisation du travail est la pierre angulaire de cette nouvelle structure, mais cette organisation elle-même existerait en vain si l'enfant n'était pas libre de l'utiliser à son gré, libre de dépenser toutes ces forces qui naissent de la satisfaction des plus nobles activités"¹⁰⁷⁶. La pédagogue est convaincue que l'enfant ne peut pas se développer tout seul à partir de rien: il doit être aidé par le matériel didactique sur lequel il peut exercer ses sens et son intelligence et par la maîtresse qui l'incite à découvrir lui-même et qui l'accompagne dans son développement.

Dire que l'enfant utilise librement le matériel ne signifie pas pour autant qu'il "joue"¹⁰⁷⁷ dans la classe et Maria Montessori considérait le jouet comme "sans doute quelque chose d'inférieur dans la vie de l'enfant" auquel il n'y recourt que "faute de mieux" alors que son âme contient "quelque chose de plus élevé" qui prévaut sur les "futilités": "Et l'enfant a toujours des occupations élevées et urgentes devant lui. Chaque minute qu'il traverse lui est précieuse, puisqu'elle représente le passage d'un être un peu inférieur à un être supérieur. En fait, l'enfant grandit sans cesse, et tout ce qui a trait à ses moyens de développement est fascinant pour lui et lui fait oublier l'activité oiseuse"¹⁰⁷⁸. La "casa dei bambini" se caractérise par la mise à disposition d'éléments "réels"¹⁰⁷⁹ pour travailler et non pas pour jouer avec un vrai jardin et du matériel pour les enfants (meuble lavable et à leur hauteur, sièges, tapis pour mettre du matériel didactique dessus, instruments de musique): "Bref, à une époque où l'on fait des jouets si compliqués et si perfectionnés, que les enfants ont à leur disposition des maisons de poupées tout équipées, une garde-robe complète pour la poupée, des cuisines où ils peuvent faire semblant de préparer un repas, des animaux en peluche qui ont l'air de vrais animaux, notre méthode cherche à donner à l'enfant la réalité même des choses, faisant de lui l'acteur d'une scène de la vie"¹⁰⁸⁰. C'est pourquoi si on peut affirmer comme le fait P.Perrenoud que "chez Montessori, le jeu est l'activité par excellence"¹⁰⁸¹, il faut préciser selon nous que ce "jeu" n'est pas éloigné du travail et qu'il s'agit plutôt d'une mise en forme ludique d'activités

¹⁰⁷⁶ idem, p.165

¹⁰⁷⁷ Les élèves de 3ème cycle sont d'ailleurs incités à distinguer très clairement le moment et le matériel propres aux apprentissages scolaires et ceux relatifs au jeu, comme me le signale un jour Andrew, alors que la classe vient juste de commencer et que je touche au matériel: "*Normalement, on n'a pas le droit de toucher le matériel comme ça dans la classe, de jouer avec.*"

¹⁰⁷⁸ *L'enfant*, p.101

¹⁰⁷⁹ La relativité de la définition du "réel" est rappelée dans les désaccords entre Célestin Freinet et Maria Montessori, le premier reprochant à la seconde d'ôter la réalité à l'enfant, alors qu'elle affirme donner à l'enfant "la réalité même des choses".

¹⁰⁸⁰ *Le Manuel Montessori*, p.37

¹⁰⁸¹ P.Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*, Ed.ESF, collection pédagogies, 1995, p.114

pour apprendre, avec un matériel "réel" adapté à l'enfant.

Les critiques de Célestin Freinet concernant le matériel didactique de Maria Montessori sont donc en partie infondées, quand il reproche à ses jardins d'enfants de faire "une part trop exclusive au jeu" et de négliger "l'expérience tâtonnée"¹⁰⁸², dans la mesure où on ne peut pas parler véritablement de "jeu" concernant le matériel Montessori. Les seuls jeux que nous ayons trouvés à Tom Pouce se veulent toujours "éducatifs" et ne sont pas spécifiques à cette configuration¹⁰⁸³, comme par exemple le "Mémo" (des cartes représentent deux séries identiques de dessins et l'enfant après les avoir retournées doit reconstituer les "couples" de cartes, ce qui entraîne sa mémoire visuelle) ou bien le jeu du "béret" où un enfant doit courir chercher un morceau de tissu dès que son numéro est appelé (ce qui exerce l'attention de l'enfant). Par contre l'adaptation des situations et du matériel pour les enfants¹⁰⁸⁴ place les élèves dans une situation à mi-chemin entre le travail (l'exercice est sérieux) et le jeu (l'enfant n'affronte pas les dangers et les conséquences réelles de son travail; la maîtresse doit s'efforcer de rendre attrayante, attrayante une activité¹⁰⁸⁵).

Célestin Freinet juge cette préparation de l'environnement éducatif trop artificielle, "trop faussement scientifique"¹⁰⁸⁶, trop restreinte car elle ne répond qu'à quelques besoins fonctionnels de l'enfant: "Les méthodes les plus perfectionnées -celle de Mme Montessori par exemple- n'ont pas envisagé la vie de l'enfant dans sa complexité diverse, mais une éducation systématique qui limite le tâtonnement à un certain nombre d'activités bien définies, préparées et prévues à l'avance par l'éducateur. De ce fait l'Ecole maternelle, même chez Mme Montessori, reste un coin de jardin d'acclimatation -un coin moderne, il est vrai- où l'on a groupé sur l'espace réduit dont on disposait les objets indispensables à un minimum d'activité de l'enfant. L'adulte élimine d'autorité les possibilités de toutes les expériences préliminaires; il supprime un certain nombre de

¹⁰⁸² Pour l'école du peuple, Ed. Maspéro, Paris, 1969, p.29

¹⁰⁸³ Sur l'utilisation des jeux dans les apprentissages scolaires, voir la partie IV,1 de la configuration Jean Giono: "L'adaptation des conditions scolaires d'apprentissage à l'âge des enfants: une dimension ludique/réaliste"

¹⁰⁸⁴ Maria Montessori critique la place minime réservée aux enfants dans une société tournée trop exclusivement vers les adultes "Tout est la propriété intangible de l'adulte, tabou pour l'enfant. Et où sont ses affaires à lui? Il n'en a pas. Il y a seulement quelques dizaines d'années, il n'existait même pas de chaises pour l'enfant. De là cette fameuse phrase -qui aujourd'hui n'a plus qu'un sens métaphorique: '<<Je t'ai tenu sur mes genoux quand tu étais enfant>>, ou bien: <<Tu as appris cela sur les genoux de ta maman>>. Si l'enfant s'asseyait sur les meubles paternels, il était grondé; s'il s'asseyait par terre, il était grondé; s'il s'asseyait sur l'escalier, il était grondé; il fallait qu'un adulte daignât le prendre sur ses genoux pour qu'il pût s'asseoir" (L'enfant, p.8)

¹⁰⁸⁵ "La maîtresse doit être séduisante; il faut qu'elle attire le petit enfant <...> La maîtresse qui sait intéresser les enfants, procède par des exercices variés qui, s'ils ne sont pas spécialement importants en soi, ont, du moins, le grand avantage d'attirer l'enfant <...> La pratique a prouvé qu'une maîtresse vivante est attrayante <...> Tout le monde est capable de dire par exemple d'un ton joyeux: <<Pourquoi ne changerions-nous pas, aujourd'hui, les meubles de place?>> et, en travaillant avec les enfants, de les apprécier, les encourager de façon plaisante" (L'esprit absorbant de l'enfant, p.227)

¹⁰⁸⁶ Pour l'école du peuple, Ed. Maspéro, Paris, 1969, p.27

marches; il va à ce qu'il suppose être l'essentiel: boutonner et lacer pour savoir mieux s'habiller; ajuster et comparer formes et couleurs pour aiguïser le sens de la vue et du toucher; suivre des doigts les rainures rugueuses pour s'initier aux gestes primordiaux de l'écriture. Mais la réalité de la vie déborde à tout instant de ce cadre formel toujours étriqué, comme pour nous rappeler qu'il est vain de vouloir l'asservir à nos méthodes, mais que ce sont celles-ci qui doivent s'enrichir et s'assouplir pour servir et épanouir la vie"¹⁰⁸⁷. Célestin Freinet prône la présence d'outils réellement utilisés dans les activités quotidiennes plutôt que les aménagements du matériel Montessori: *"Plus que les emboîtements et les pyramides, l'enfant recherche spontanément l'emploi des outils; rien ne l'enchant plus qu'un marteau, une scie, un chariot, une trottinette ou une bicyclette"*¹⁰⁸⁸.

Le matériel utilisé à Tom Pouce pour apprendre à compter la monnaie offre une illustration intéressante de cette adaptation de la pédagogie montessorienne: les tampons pour imprimer des pièces de monnaie (maternelle grande section/CP) et la petite caisse enregistreuse avec de faux billets en papier (CE1/CE2) servent à apprendre la manipulation, le calcul de la monnaie et non pas à gérer une caisse contenant véritablement de l'argent, avec toutes les relations sociales qui s'en suivent. On est loin du fonctionnement de la Maison des Trois Espaces et du modèle coopératif tel que nous avons pu l'observer à l'école Célestin Freinet où, dans la classe, des élèves sont élus responsables de l'argent dont ils doivent consigner précisément les entrées, les sorties et l'intitulé de ces achats ou ventes (selon le modèle d'une comptabilité). Les pratiques conseillées par Maria Montessori allaient cependant au-delà de la simple manipulation de la monnaie, puisque la pédagogue considérait qu'à partir de 7 ans, l'enfant doit élargir son champ d'action, établir des rapports sociaux, notamment en prenant conscience de ce que représente l'argent (par exemple en allant acheter lui-même son papier, l'élève se rend compte du parcours de la monnaie). Par ailleurs, nous n'avons pas remarqué d'insistance de la part des institutrices de Tom Pouce concernant cette connaissance "monétaire" qui pourtant semble un élément important des écrits pédagogiques de Maria Montessori: "L'argent est le moyen qu'a l'homme de se procurer des objets; c'est pour cela qu'il emprunte un grand intérêt. Nous devons le considérer comme la <<clef métal>> qui ouvre la porte de la supernature"¹⁰⁸⁹.

De la même manière, le matériel pour effectuer les tâches (balai, balai brosse, serpillière, pelle, balayette) est réduit proportionnellement à la taille de l'enfant: c'est la seule école où nous ayons remarqué une telle adaptation et ce matériel fait partie d'un "travail" comme les autres en maternelle¹⁰⁹⁰. Nous avons noté également en maternelle

¹⁰⁸⁷ Pour l'école du peuple, Ed. Maspéro, Paris, 1969, p.30

¹⁰⁸⁸ idem, p.36

¹⁰⁸⁹ De l'enfant à l'adolescent, p.19

¹⁰⁹⁰ En classe de maternelle petite section, nous avons remarqué que les enfants s'en servent souvent, parfois "machinalement" et pas dans le but de nettoyer quelque chose de précis. Ils utilisent aussi fréquemment l'arrosoir pour asperger les plantes qui sont à l'extérieur et les éducatrices sont obligées de veiller à ce que les enfants ne "noient" pas les plantes.

et au CP la présence de panneaux avec des lacets, des boutons, des fermetures éclair, en fer, etc...pour que les enfants s'entraînent à s'habiller et se déshabiller, à ouvrir et fermer les portes. Enfin en maternelle petite section/CP, du matériel exerce l'enfant aux tâches de la vie quotidienne: un petit plateau avec une théière et des tasses, des sous-tasses, un sucrier, un pot à lait et même une pince à sucrier (le tout fabriqué dans une espèce de verre et dans des proportions plus petites que d'ordinaire), avec le nom de chaque objet inscrit sur une étiquette; un plateau en bois avec du matériel pour cirer les chaussures (brosse, cirage...); une boîte avec du fil et une aiguille. Les enfants peuvent aussi s'entraîner à verser le contenu (mélange de farine et lentilles) d'une bassine dans une passoire ou bien râper une pomme.

Autrement dit, ce qui caractérise ce matériel montessorien, c'est que le "travail" demandé n'a bien souvent pas d'autre objectif que la maîtrise d'un geste, d'une technique et ces compétences seront mobilisées ensuite, le jour voulu. Ainsi selon Maria Montessori, les enfants qui ont appris à boutonner et déboutonner sur un cadre insistent ensuite pour "s'habiller et habiller leurs camarades" ¹⁰⁹¹. Or ces exercices où l'enfant a l'impression qu'il joue sans se rendre compte des apprentissages (et de leurs applications futures) qu'il effectue dans le même temps sont proches de la manière dont on conçoit dans les familles bourgeoises les jouets, c'est à dire comme des instruments possibles du développement cognitif ou de l'imagination. Les travaux de B.Bernstein ont montré combien cette représentation des procédés d'apprentissage se trouve être en harmonie avec celle qui a cours à l'école maternelle: "bien des mères de familles ouvrières ne voient aucun sens éducatif aux jeux de l'école maternelle, à la différence de nombreuses mères de famille de classe supérieure" ¹⁰⁹² si bien que la socialisation familiale bourgeoise facilite l'accès des enfants aux processus qui permettent le développement de l'intelligence à l'école maternelle. Selon J.C Chamboredon, les conceptions de la nouvelle pédagogie de l'école maternelle (on apprend à jouer et on apprend en jouant, par le jeu même) sont saisies différemment en fonction de la définition dans chaque classe sociale du travail et du jeu: chez les classes populaires, il existe une forte opposition entre ces deux sphères d'activité, qui "peut-être un obstacle à la saisie adéquate des intentions et de l'esprit de la pédagogie de l'école maternelle. Au contraire, dans les classes cultivées, on peut et on sait <<travailler en se jouant>>, jouer à travailler, traiter un travail comme un jeu; il est donc plus facile de reconnaître au jeu certains caractères du travail, de le traiter comme une activité <<sérieuse>> et de demander que l'on joue <<sérieusement>>" ¹⁰⁹³. P.Perrenoud développe une analyse similaire: "L'insistance sur le caractère ludique des activités scolaires, avec ce que cela suppose d'arbitraire, de gratuité, correspond mieux à l'image des métiers intellectuels, riches en tâches passionnantes, créatives, voire ludiques, plus qu'à l'image du travail comme nécessité économique, comme tâche alimentaire accomplie dans des conditions d'inconfort, de surveillance continue, de fatigue, d'ennui" ¹⁰⁹⁴. Enfin L.Lurçat condamne les situations de jeu à l'école qui

¹⁰⁹¹ *Le Manuel Montessori*, p.64

¹⁰⁹² *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Editions de Minuit, Paris, 1986, p.159

¹⁰⁹³ *Le métier d'enfant: vers une sociologie du spontané*, CERI, OCDE, Paris, 1975, p.33

"constituent des abstractions", qui nient toutes les références sociales et renforcent le côté gratuit, ce qui laisserait les enfants de travailleurs particulièrement "imperméables"¹⁰⁹⁵ puisque comme l'a montré J.Testanière, les parents de milieux populaires "reportent sur le scolaire les catégories de la culture du travail"¹⁰⁹⁶, notamment s'appliquer au travail (avec l'écriture), le soigner, prendre le temps nécessaire, travailler régulièrement, apprendre toutes les matières et apprendre par coeur.

Par ailleurs, les activités scolaires proposées à Tom Pouce restent souvent au sein de l'école, sans se déployer dans un environnement social et naturel plus vaste: suivant la conception de Maria Montessori, l'enfant est bien en contact avec la réalité qui demeure cependant souvent celle du milieu préparé et aménagé à l'école. Ainsi, nous n'avons jamais relevé de sollicitation envers des personnes étrangères au milieu scolaire (parents, adultes interviewés sur leur métier, leur biographie, leurs compétences...) comme cela se pratique en d'autres écoles (nous le verrons notamment dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces). De la même manière, l'élève de Tom Pouce ne se rend pas dans la nature par exemple pour des observations qui seraient possibles lors de sorties (y compris dans les parcs aménagés des villes). Les conseils de Maria Montessori préconisent le contact avec une forme "domestiquée" et "contrôlée" de la nature, c'est à dire le jardin, qui doit protéger les enfants des inconvénients de la nature: "L'idéal est un jardin comportant des espaces couverts parce que les enfants peuvent y jouer, y dormir et aussi y transporter leurs tables pour travailler ou prendre leurs repas. Ils peuvent ainsi vivre presque toujours en plein air tout en étant à l'abri de la pluie et du soleil"¹⁰⁹⁷. C'est ainsi la nature qui vient à l'école Tom Pouce, par des pots de fleurs, des animaux domestiques (un hamster est apporté un jour par un enfant), sous une forme toujours maîtrisée où il s'agit essentiellement pour l'élève d'apprendre à observer, à nommer et à classer: en classe de maternelle grande section/CP, les élèves manipulent un tableau de météorologie où il faut indiquer la date et le temps qu'il fait (soleil, nuageux, pluie, neige) et des pochettes de botanique, avec des descriptions et du vocabulaire de l'arbre, des feuilles, des racines et des fleurs (exercices où il faut par exemple identifier des fleurs en indiquant le nom dessous). En somme, l'objectif de l'organisation environnementale et du matériel didactique d'une classe de Tom Pouce semble bien être d'exercer l'enfant, de développer ses sens, ses capacités motrices et son intelligence en milieu plutôt "protégé", en tous cas peu soucieux de "s'ouvrir" sur l'extérieur du cadre scolaire (relations sociales, milieu naturel) contrairement aux configurations de la Maison des Trois Espaces et de C.Freinet.

c) Voisinage et placement des enfants: des relations anticipées

¹⁰⁹⁴ *La pédagogie à l'école des différences*, Ed. ESF, collection pédagogies, 1995, pp.114 et 115

¹⁰⁹⁵ *Le handicap socio-culturel en question*, collectif C.R.E.S.A.S, Ed. ESF, Paris, 1978, p.141

¹⁰⁹⁶ *Les enfants de milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible?*, thèse de doctorat ès lettres et sciences humaines, 1981, Université Paris IV-Sorbonne, sous la direction de R.Boudon, p.160

¹⁰⁹⁷ *Le Manuel Montessori*, p.34

Dans la classe de CE2/CM1/CM2 (1994/95), les enfants sont installés en trois groupes: CE2, CM1 (placés chacun en face d'un tableau) et CM2 (qui utilisent parfois le tableau des CE2)¹⁰⁹⁸. C'est l'institutrice qui décide de l'emplacement des tables et des chaises, selon un agencement qu'elle souhaite à la fois "sympa" et "pas trop bruyant", mais qui reste difficile à trouver puisqu'en janvier 1995, elle avait changé déjà trois fois de disposition, ne trouvant jamais la solution la moins bruyante possible et la plus conciliante pour que les enfants ne se gênent pas trop entre eux. L'organisation spatiale de la classe est donc préparée entièrement par la maîtresse qui décide aussi du placement des élèves, hormis la première installation au début de l'année où les enfants décident de s'asseoir où ils veulent "à condition de travailler": "Je préviens les enfants que si on n'arrive pas à travailler en étant installé de cette façon, pour différentes raisons, qu'il y en a un qui embête l'autre, qu'on discute trop, et bien moi je proposerai¹⁰⁹⁹ une autre place".

Par la suite, la maîtresse indique aux élèves quelle va être leur place, en fonction de ce qu'elle a observé chez eux, de leur niveau scolaire, de leur sexe, des relations qu'ils entretiennent avec leurs camarades, si bien qu'elle provoque de la sorte des échanges qui auraient pu ne pas avoir lieu: "Après on change, parce que c'est pas toujours intéressant de se retrouver à côté de quelqu'un qui est super bon, ou toujours à côté de quelqu'un qui a beaucoup de difficultés. Il faut arriver à la fois à être à côté des bons et puis des moins bons pour à la fois aider et être aidé. Donc on varie beaucoup dans l'année. En général, on essaie de changer après chaque vacances, donc ça fait des périodes de deux mois, et puis on apprend aussi à se connaître, aussi bien les petites filles que les petits garçons. Une fois aussi j'ai mis Etienne à côté de Flora <tous les deux CE2,> qui ont tout les deux des difficultés donc j'ai pensé aussi que là ça pouvait faire quelque chose d'intéressant. Donc on essaie de varier, parce que ça peut créer des tandems, soit de bons élèves, soit d'élèves en difficultés, mais pouvant s'entraider, soit au contraire un moins bon qui se fait aider par quelqu'un de meilleur. Donc j'essaie de varier, de changer, de façon à ce que les enfants puissent aussi découvrir d'autres enfants, changer de copains, se faire d'autres copains, c'est intéressant". Cette manière de procéder ressemble à celle observée dans la configuration J.Giono¹¹⁰⁰, mais diffère du mode de placement dans les configurations C.Freinet¹¹⁰¹, Guilloux¹¹⁰² et de la Maison des Trois Espaces¹¹⁰³ où le choix des enfants est davantage pris en compte par une

¹⁰⁹⁸ On peut penser que s'il y avait la place et l'aménagement adéquat, les CM2 bénéficieraient eux-aussi d'un tableau.

¹⁰⁹⁹ Cette tournure de phrase très euphémisée est tout à fait caractéristique de la manière de procéder dans la pédagogie Montessori où il s'agit de suggérer, d'indiquer la voie à l'enfant, sans avoir l'air de lui imposer des décisions.

¹¹⁰⁰ Voir infra la partie II,2,b de cette configuration: "Un ordre hiérarchique inscrit dans la distribution spatiale"

¹¹⁰¹ Voir supra la partie V,4 de cette configuration: "Le rôle des relations sociales et du travail de groupe dans l'acquisition des connaissances et des compétences scolaires"

¹¹⁰² Voir infra la partie IV,1 de cette configuration: "Faire réfléchir sur les règles à respecter"

¹¹⁰³ Voir supra la partie III,3 de cette configuration: "L'incorporation des règles inscrites dans la matérialité de l'espace: placements et déplacements"

négociation avec l'enseignante. Ici, c'est la maîtresse qui décide du voisinage de l'élève et de son environnement relationnel scolaire.

d) Le développement de la volonté autonome par le travail: un « libre choix » dirigé et incité

Nous avons déjà souligné combien le rôle de la maîtresse montessorienne ressemble aux manœuvres du gouverneur d'Emile dont l'art réside dans la conciliation entre l'éducation à la liberté et le gouvernement de l'enfant. Dans cette manière de procéder, les ruses et les tactiques de l'éducateur sont primordiales pour faire croire à l'enfant qu'il est libre tout en dirigeant ses activités, ce qui est une dimension inhérente aux principes pédagogiques de Maria Montessori: "La réussite de notre méthode est étroitement liée à la qualité de l'intervention de la personne qui suit le développement de l'enfant. La maîtresse doit le guider sans lui laisser trop sentir sa présence, être toujours prête à fournir l'aide désirée sans jamais être un obstacle entre l'enfant et ce qu'il fait"¹¹⁰⁴.

De toute façon, le travail de la maîtresse ne peut pas consister à "imprimer" dans l'élève des connaissances, des comportements, car cela supposerait qu'elle soit parfaite, ce qui n'est pas le cas. Ainsi, selon Maria Montessori, tout homme fait des erreurs, seul Dieu en est exempté et le développement de l'enfant, sa transformation en homme suivent une action divine à laquelle l'institutrice doit se conformer¹¹⁰⁵: "Dans ce processus merveilleux notre intervention est indirecte; nous sommes là pour offrir à cette vie, qui est venue toute seule au monde, les moyens nécessaires pour qu'elle se développe et, cela fait, nous devons attendre avec respect ce développement"¹¹⁰⁶. La première tâche de l'institutrice consiste alors à observer l'enfant, à respecter son développement et à l'accompagner pour qu'il trouve son "chemin naturel"¹¹⁰⁷; elle évitera par exemple qu'il abîme le matériel et elle lui ôtera les objets nuisibles ou dangereux; elle le laissera apprendre en regardant un camarade; elle l'incitera à faire seul le plus possible, s'exercer, recommencer plusieurs fois; enfin elle aidera l'enfant à raffermir et à développer sa volonté (qui est la capacité à se déterminer librement, à être autonome dans ses décisions)¹¹⁰⁸.

Les incitations, les interventions de l'institutrice si elles ne sont pas toujours directement visibles n'en sont pas pour autant moins réelles et elles viennent contredire la conception montessorienne "naturalisante" (que nous avons retrouvé dans le discours des institutrices de l'école "Tom Pouce") du "désir" chez l'enfant de "faire un travail", et l'idée

¹¹⁰⁴ *Le Manuel Montessori*, p.48

¹¹⁰⁵ "L'enfant porte en lui l'oeuvre d'un Créateur bien supérieur à son maître, à son père, à sa mère et auquel il doit être bien davantage soumis" (*L'esprit absorbant de l'enfant*, p.208)

¹¹⁰⁶ *Le Manuel Montessori*, p.50

¹¹⁰⁷ On peut faire ici un parallèle avec la "maïeutique" de Socrate qui conçoit la philosophie comme un "accouchement", une aide sur le chemin de l'intelligence et de la connaissance de soi, que chacun doit cependant trouver par soi-même, parce qu'elle ne peuvent pas être données de l'extérieur.

que par ce travail, il se forme "de lui-même", grâce à ses "dispositions naturelles". L'observation des séances où les enfants devaient choisir un "travail" avec du matériel a montré combien l'autonomie de l'enfant est le fruit d'un travail pédagogique très précis qui ne doit rien au développement de capacités naturelles¹¹⁰⁹. La "liberté" et la "spontanéité" de l'enfant dans le choix d'un matériel sont donc toutes relatives et nos observations nous amènent à penser que les institutrices procèdent assez souvent par rectifications, usant de tournures indirectes, lorsqu'elles estiment que ce choix est inadéquat:

· **Maternelle grande section/CP (1993/94) (18.05.94)** Un garçon fait un travail à la balance. Il reste là toute la matinée (de 8h45 à 11h00 environ) et la maîtresse vient le voir à deux reprises, en lui disant "*On peut faire un autre travail que la balance*", "*Il faut changer de travail*". Après le goûter, la maîtresse présente une nouvelle boîte à l'ensemble de la classe rassemblée en cercle par terre. Le garçon (qui donne l'impression d'être particulièrement pénible) ne cesse de parler avec son voisin, malgré les différentes incitations à se taire de l'institutrice. La maîtresse lui demande s'il veut faire le travail avec eux ou s'il "ne préfère pas faire autre chose" car il n'est "pas obligé" de le faire avec eux. Le garçon répond qu'il "préfère faire autre chose". La maîtresse lui dit alors d'aller à sa place et de faire de l'écriture, car cela ne fait pas de bruit. Mais le garçon retourne à la balance. L'institutrice le voit, mais elle ne réagit qu'au bout de 10 minutes environ, en lui disant: "*Je préférerais te voir faire un autre travail, car tu as déjà fait ce travail toute la matinée*".

Cette observation permet également de souligner la "possibilité" pour l'enfant de faire un travail individuel lorsqu'il n'est pas "capable" de "se tenir" lors d'un travail collectif. Il s'agit donc bien ici d'un "choix" limité pour l'enfant et d'autres observations ont clairement souligné que l'élève est confronté à une alternative: soit il se tient tranquille en faisant un travail, soit il sort de la classe. Il a donc "intérêt" à choisir le travail individuel s'il ne veut pas risquer l'exclusion. Cette "possibilité", observée aussi dans les autres classes de Tom Pouce (mais que l'institutrice de la classe de maternelle grande section/CP affectionne particulièrement) laisse à penser que l'"autonomie" de l'enfant à travers le travail individuel signifie la compréhension et l'application chez l'élève des règles inhérentes à ce travail

¹¹⁰⁸ "*Il doit être clair que la volonté consciente est une force qui se développe par l'exercice et le travail. Notre but est de cultiver la volonté, et non de la briser <...> C'est une erreur fondamentale de croire que la volonté de l'enfant doit être détruite pour qu'il obéisse, c'est-à-dire accepte et exécute ce qu'un autre a décidé. Si nous appliquons ce raisonnement à l'éducation intellectuelle, cela reviendrait à dire qu'il est nécessaire de détruire l'intelligence de l'enfant pour lui enseigner notre culture*"(L'esprit absorbant de l'enfant, pp.206 et 208)

¹¹⁰⁹ Les écrits de Maria Montessori regorgent de précisions et d'exercices pour inciter, encourager les enfants à effectuer "d'eux-mêmes" un travail notamment par l'imitation de l'institutrice. On peut citer par exemple l'exercice de gymnastique de la "ligne": "*La maîtresse fait elle-même l'exercice, en montrant bien comment elle pose les pieds, et les enfants l'imitent sans qu'il soit nécessaire de dire un mot. D'abord quelques enfants seulement l'imitent, et quand elle a montré à ceux-ci comment s'y prendre, elle s'en va et les choses suivent leurs cours. La plupart des enfants continuent l'exercice en plaçant soigneusement leurs pieds comme ils l'ont vu faire tout en s'efforçant de garder leur équilibre. Peu à peu les derniers s'approchent, les observent et essaient à leur tour. Il s'écoule peu de temps avant que les deux ellipses et la ligne droite soient couvertes d'enfants qui continuent à marcher en se balançant et en regardant leurs pieds avec une attention concentrée*" (Le Manuel Montessori, p.66)

(règles qui sont autant de l'ordre du gouvernement de son propre comportement que du ressort du protocole et de la méthode de l'apprentissage scolaire ponctuellement demandé). Le travail individuel permettrait ainsi plus aisément de se "ressaisir".

Par ailleurs, la présence des maîtresses est forte dans la confrontation de l'enfant avec son matériel: elles l'orientent délibérément vers des questionnements de type scolaire qu'ils n'auraient pas eu "spontanément" (ou en tout cas pas aussi rapidement) et surtout elles l'incitent à travailler sur ce matériel.

· **Maternelle petite section (1993/94) (17.05.94)** Pendant qu'une partie des enfants fabrique des cartes pour la fête des mères (1ère salle), l'autre partie des enfants doit choisir un travail essentiellement dans la 2ème salle (sauf pour la peinture). Ils peuvent changer de travail quand ils veulent, ceci afin de "respecter leur rythme", comme m'explique l'éducatrice qui s'occupe de ce groupe: elle passe d'un enfant à l'autre en incitant chacun à se poser des questions (par exemple, elle leur demande: *"pourquoi les lentilles restent dans la passoire, alors que la farine passe à travers?"*) et à expérimenter. Elle les interroge, "comme si de rien n'était" et les enfants se prêtent facilement à ce jeu, répondant aux questions comme si elles n'étaient pas artificiellement formulées dans une situation scolaire.

L'observation du comportement des enfants lorsque l'éducatrice ou l'institutrice ne les regarde pas est très intéressante: si certains arrivent à se diriger tout seuls vers l'atelier peinture (faisant preuve d'une certaine "autonomie"), d'autres "rêvassent" à leur travail ou "détournent" le travail qui leur était demandé souvent pour jouer et en faisant semblant parfois de le faire "correctement" (ce qui montre qu'ils ont compris certaines règles scolaires d'usage du matériel).

· **Classe de CE1/CE2 (1993/94) (20.05.94)** Au retour de la récréation, vers 11h10, la maîtresse demande aux CE2 de prendre un travail pendant que les CE1 font une lecture collective. Un garçon de CE2 prend la carte des Etats-Unis et transpose pièce par pièce les pays de la carte au tapis, de manière identique à la place qu'elles occupaient avant, ce qui lui évite de chercher où se trouvent chaque pays à l'intérieur des Etats-Unis. Lorsque je lui demande pourquoi il fait cela, il me répond que c'est "pour jouer".

· **Classe de CE1/CE2 (1993/94) (24.05.94)** Un autre garçon de CE1 utilise du matériel de numération: il a posé avec un élève une longue chaîne de perles sur un tapis et le jeu des deux garçons (qui ne se cachent d'ailleurs pas) consiste à enrôler la chaîne au lieu de compter les perles, comme ils étaient censés le faire.

· **Classe de CM1/CM2 (1993/94) (25.05.94)** Les enfants doivent coller les roues des charrettes en pince à linge qu'ils vont offrir pour la fête des mères. Aurélien (CM1) n'a plus de place autour de la table, et la maîtresse lui demande de prendre un travail en grammaire, très facile, pour réviser. Le travail consiste à prendre un tas d'étiquettes sur lesquelles sont écrits des noms, des adverbes, des adjectifs, des verbes, des pronoms et une phrase qui regroupe tous ces éléments. L'enfant doit ranger dans des casiers prévus à cet effet chaque groupe de mots. Aurélien met n'importe quelle

étiquette dans n'importe quel casier, réfléchissant à peine et m'appelant alors qu'il a fait des regroupements aberrants, surtout pour son âge (confondant par exemple un verbe avec un nom). La maîtresse le gronde "gentiment" en lui faisant remarquer qu'"on ne met pas au pif dans les cases, il faut réfléchir" (elle insiste sur "réfléchir").

Ces exemples de "déviation" de la finalité du travail "autonome" nous laissent à penser, non pas forcément que ces enfants n'auraient pas compris les règles d'autonomie "nécessaires" à la réalisation d'un tel travail, mais que les conditions d'effectuation de cette "volonté autonome" dépendent souvent du contrôle de la maîtresse sur les différentes phases de travail¹¹¹⁰. L'autre point à souligner est qu'il faut peut-être distinguer entre l'enfant qui fait autre chose que ce qui lui est demandé, mais tout en sachant que s'il voulait, il pourrait faire correctement l'exercice, et l'élève qui, ayant des difficultés scolaires (comme Aurélien par exemple) est mal à l'aise à cause de son incompréhension face à un exercice, va tout faire pour tricher ou répondre au hasard et faire en sorte que la maîtresse dise la "bonne réponse" le plus vite possible, afin de se sortir rapidement de cette situation inconfortable.

En CE2/CM1/CM2 (1994/95), l'utilisation du matériel ne peut pas se faire à tout moment et elle implique la compréhension de l'instant adéquat pour prendre le matériel. Certains élèves se réfèrent automatiquement à l'institutrice pour connaître le moment approprié.

Q: "Et euh...au niveau du...le matériel, comment ça s'passe, tu peux l'prendre quand tu veux ou...?"

- **Lilian** (CM2, réussite): "Parfois... on s'en sert moins souvent en CM2, mais parfois, elle nous dit, quand on a fini son travail avant les autres, elle nous fait faire un p'tit peu c'qu'on veut, alors là, on prend du matériel euh..."
- **Thibault** (CM2, réussite) explique que l'utilisation du matériel se fait pour attendre que les autres élèves du même niveau aient fini leurs exercices "c'est toi qui va d'mander qu'est-ce que j'fais, et puis elle nous dit euh...soit tu fais un...un dessin parce que c'est bientôt l'heure d'aller au square ou alors si c'est dans assez longtemps, on fait un travail".
- **Virginie** (CE2, réussite): "Ben si y'a quelqu'un qui l'a déjà pris, ben j'peux pas l'prendre...Si il est libre, j'peux l'prendre et pi si c'est plutôt un...un matériel euh...jeu qui fait un peu jeu, j'demande à la maîtresse si j'ai l'droit d'le prendre, et elle me dit <<oui>> ou <<non>>et puis, à chaque fois qu'j'fais un matériel, j'dis quand même à la maîtresse quel matériel j'vais faire"
- **Ingrid** (CM1, réussite): "Euh...non, c'est quand t'as fini ton travail" Q: "Uniquement quand t'as fini ton travail?" Ingrid: "Et que la maîtresse elle t'a dit tu peux l'faire"
- **Charlotte** (CE2, réussite): "Le matériel??? <La question semble lui paraître incongrue> Ben oui, on peut l'prendre quand on veut l'matériel" Q: "Y'a pas d'conditions pour l'prendre?" Charlotte: "Si, des fois, on a fini...si des fois on a fini un

¹¹¹⁰ Il nous semble pouvoir relever des différences quant au degré d'attention porté par les institutrices sur le contrôle du travail réalisé par les enfants et dans ce domaine, la maîtresse de maternelle grande section/CP semble la plus sensible à ce contrôle.

exercice et qu'on veut prendre du matériel, et ben on peut...mais si c'est par exemple que c'est euh...un jeu d'cartes éducatifs (sic) ou alors euh...des dominos, <...> c'est un jeu, ben comme ça on doit d'mander, pare que c'est un jeu, ça..."

- **Mathieu** (CM1, difficultés): "Non, ça dépend quel matériel, si par exemple, y'a un matériel où c'est comme un jeu de dominos, mais avec des mesures...des longueurs..c'est quand on a fini tout, on va d'mander à M.N <prénom de l'institutrice> si on peut l'prendre <...> Et quand elle nous dit <<oui>> on peut l'prendre et quand elle nous dit <<non>>, on peut pas l'prendre" Q: "Et tu décides pas tout seul que tu vas prendre le matériel?" Mathieu: "Non on n'a pas l'droit. Parce qu'on peut avoir que'qu'chose de faux et après corriger" <l'enfant doit montrer son travail avant de ranger le matériel>
- **Aliette** (CM2, réussite): "Ben en général, c'est plutôt aussi quand on a fini de faire que'qu'chose avant les autres <...> 'fin des fois, elle nous d'mande, quand elle a...quand vraiment elle s'occupe des autres, elle a rien à nous donner et tout ça, elle nous dit <<Va faire un matériel de la classe>>"

Pour d'autres élèves par contre, on peut prendre le matériel quand on veut, quand on a le temps, quand on ne travaille pas et ils ne mentionnent pas l'institutrice:

- **Clément** (CE2, difficultés): "Oui, j'peux l'prendre quand je veux, quand j'ai l'temps par exemple...j'prends l'matériel"
- **Erwan** (CE2, réussite): "Mouais, j'peux l'prendre quand je veux" Q: "Ouais? N'importe quand?" Erwan: "Ouais. Sauf quand on travaille"
- **Mickaël** (CM1, difficultés): "Euh...là les centimètres cubes, les jeux, on les prend quand on a fini un travail, un exercice et euh...voilà"
- **Aurélien** (CM1, difficultés): "Oui" Q: "Ouais?" Aurélien: "Ouais ouais"
- **Flora** (CE2, difficultés): "Je peux prendre le matériel <elle parle comme si elle récitait une loi> quand euh...par exemple le matin, quand euh...on commence pas l'école, ou alors l'après-midi, quand j'ai fini"
- **Peter** (CE2, réussite): "Ben euh...oui...pas en plein milieu d'un exercice non plus, hein <...> Elle nous donne des exercices à faire, elle nous donne une leçon euh...elle est en train d'expliquer quelque chose, pi toi, tu peux pas te lever euh...y'aller voir euh...ben qu'est-ce que j'vais faire maint'nant, j'vais prendre une boîte de grammaire euh...ben non. Mais quand on avait l'temps, oui, on pouvait...quand on avait tout fini, comme ça, on avait l'droit, oui"
- **Anne-Marie** (CE2, réussite): "Quand j'ai pas fini, quand j'ai pas fini que'qu'chose, je peux pas prendre un autre matériel"
- **Andrew** (CM2, réussite): "Euh...simplement quand tu as le temps de le faire, quand tu as fini de faire ton travail...Tu es arrivé vers 8h15 que'qu'chose comme ça, tu peux en faire un jusqu'à 8h30"

2- Le travail comme transformation et médiation entre la conscience de soi

et le monde

a) L'apprentissage d'une discipline et d'un rapport au corps maîtrisé

“C'est la parfaite organisation du travail qui, laissant à l'individu la possibilité de se développer et de dépenser son trop-plein d'énergie, procure à chaque enfant une satisfaction apaisante et salutaire. Et c'est dans de telles conditions de travail que la liberté conduit à perfectionner ses activités, à atteindre une forme accomplie de discipline, elle-même résultat de cette nouvelle qualité de calme qui a été développée chez l'enfant”¹¹¹¹ : c'est par le travail qui permet de se maîtriser, de se concentrer et de canaliser son énergie que l'enfant arrive à se discipliner et que l'homme parvient à la liberté. Ainsi, la “discipline intérieure” de l'enfant provient de son activité structurée vers le monde extérieur, à partir du moment où ce travail est ordonné: “Tout le monde sait que nos enfants sont libres dans leur travail et autres activités qui ne sont pas de nature à déranger autrui. Ainsi nous éliminons le désordre qui est mauvais, mais nous laissons à ce qui est méthodique et bon la plus complète liberté de se manifester <...> Les résultats <de la liberté dans le travail> sont surprenants car les enfants ont montré un amour du travail tout à fait insoupçonné, et leurs gestes étaient si calmes et si méthodiques qu'ils n'étaient pas seulement faits correctement mais avec une véritable <<grâce>>. La discipline spontanée et le respect des règles qu'on voit dans toute la classe constituent le résultat le plus frappant de notre méthode”¹¹¹².

Le travail apparaît même comme un moyen pour “discipliner” les élèves trop turbulents: “...l'enfant qui a trop de fantaisie est un enfant agité. Nous ne savons pas comment le calmer. Ne disons pas <<Supprimons cette imagination de l'esprit de l'enfant>>, mais disons: <<L'imagination ne suffit pas à son esprit>> Il faut aussi nourrir l'autre face de son intelligence, celle des relations avec le monde extérieur: son activité. Et c'est ainsi que nous le disciplinerons”¹¹¹³. A l'école Tom Pouce, nous avons déjà mentionné une pratique qui va dans le sens de cette conviction, qui consiste à écarter un enfant d'un groupe lors d'une leçon en lui donnant un travail individuel, ceci permettant à l'enfant de “se ressaisir”. Dans cette perspective, il n'est plus besoin de punitions et de menaces envers les enfants qui accèdent grâce au travail à une discipline non pas parce qu'elle est imposée par la maîtresse, mais qu'elle est la conséquence de leur activité¹¹¹⁴. On peut dire que le travail prend sa signification, dans la pédagogie Montessori, en ce qu'il permet d'ordonner le monde pour s'ordonner soi-même. La maîtrise qu'acquiert

¹¹¹¹ *Le Manuel Montessori*, p.165. G.L. Stevens écrit aussi dans ce même manuel: “L'énergie de l'homme est toujours disciplinée lorsqu'elle trouve un centre d'intérêt; mais la source de cette maîtrise lui est inhérente. La plus totale liberté est un produit de la discipline comme le révèlent les mouvements libres et aisés du danseur ou la virtuosité du grand pianiste. Etre libre pour un individu, c'est parvenir à se dominer soi-même et à dominer son milieu. La grandeur ne résulte jamais d'une situation dans laquelle l'individu est à la merci de son entourage”(p.29)

¹¹¹² *Le Manuel Montessori*, p.162

¹¹¹³ *De l'enfant à l'adolescent*, pp.50 à 51

l'enfant à travers l'activité et la réflexion qu'elle occasionne ont ainsi plus d'importance que la réussite même du travail: "Le but n'est pas extérieur, c'est-à-dire que l'objet n'est pas que l'enfant apprenne à placer correctement les cylindres, ni qu'il sache bien faire un exercice. Le but est interne, il est surtout que l'enfant s'entraîne à observer par lui-même, qu'il soit incité à comparer des objets, à élaborer des jugements, à raisonner et à décider: et c'est par une répétition sans fin de cet exercice d'attention et d'intelligence qu'il se développe réellement"¹¹¹⁵. L'activité manuelle avec un "but pratique" aide donc à la "mise en place d'un ordre interne". Aussi plutôt que de contraindre à l'immobilité et au silence les enfants il convient, dans la pédagogie Montessori, d'éduquer leurs mouvements¹¹¹⁶; et ce travail ne concerne pas uniquement le corps, il y a corrélativement aussi un apprentissage cognitif¹¹¹⁷ et moral qui vise notamment au développement de l'autonomie, de la volonté et de l'attention. C'est par l'exercice, par le travail, que "se développe la volonté consciente". La pédagogue relate de manière romancée la visite dans son école d'une "dame de la bonne société" demandant à un enfant avec "sa mentalité traditionnelle": "Alors ici, vous faites tout ce que vous voulez, n'est-ce pas?", question à laquelle l'enfant aurait répondu par: "Non, Madame, nous ne faisons pas ce que nous voulons, nous voulons ce que nous faisons"¹¹¹⁸.

En effet, le travail exige une certaine concentration chez l'enfant, c'est à dire une attention fixée sur la tâche qu'il est en train d'effectuer, ce qui nécessite un minimum de contrôle de ses pensées, pour ne pas se laisser distraire. Ces acquisitions morales par le

¹¹¹⁴ "Ceux <les enfants> qui suivaient une directive intérieure s'occupaient (chacun d'une façon différente) à un travail qui leur apportait la sérénité et la joie; et puis, il se produisait un phénomène que l'on avait jamais observé dans un groupe d'enfants: une discipline spontanée <...> La discipline dans la liberté paraissait résoudre un problème qui, jusqu'alors, avait semblé insoluble. La solution consistait alors à obtenir la discipline en donnant la liberté. Ces enfants qui cherchaient le travail en liberté, concentrés chacun sur un genre différent d'occupation et pourtant unis en un seul groupe, donnaient l'impression de la discipline parfaite" (*L'esprit absorbant de l'enfant*, pp.162 et 163)

¹¹¹⁵ *Le Manuel Montessori*, p.87

¹¹¹⁶ "Pour réprimer ces mouvements <de l'enfant>, l'adulte ne sait que lui répéter le monotone et inutile <<reste tranquille>>. Or c'est en fait par ces mouvements que le tout-petit cherche ce qui lui permettra précisément d'organiser et de coordonner les mouvements utiles à l'homme. C'est pourquoi il faut renoncer à essayer de maintenir l'enfant dans un état d'immobilité. On devrait plutôt <<ordonner>> ses mouvements, les diriger vers des actions auxquelles tendent en réalité ses efforts. Tel est à cet âge le but de l'éducation musculaire. Quand une direction est donnée aux mouvements, ils sont faits en vue d'une fin précise de sorte de l'enfant devient calme et satisfait, actif dans son travail, tranquille et tout à fait heureux. Cette éducation des mouvements est un des principaux facteurs producteurs de l'impression de <<discipline>> si frappante dans les <<maisons des enfants>> (*Le Manuel Montessori*, p.62)

¹¹¹⁷ L'activité manuelle est essentielle selon Maria Montessori pour permettre le développement intellectuel de l'enfant: *L'organe moteur qui caractérise l'homme, c'est la main, au service de l'intelligence, pour la réalisation du travail*" (*L'enfant*, p.62). Rappelons la proximité de la pédagogue avec les travaux de Jean Piaget qui pensait que l'acquisition de l'habileté motrice était l'élément essentiel permettant à l'enfant de comprendre (les personnes, les choses, les objets) et de s'y adapter.

¹¹¹⁸ *L'esprit absorbant de l'enfant*, p.206

travail auront une importance pour la suite de ses relations sociales:

“...le premier pas que doit faire l'enfant, c'est de trouver le chemin de la concentration qui établit le fondement de son caractère et prépare son comportement social”¹¹¹⁹. Par exemple, l'enfant s'il est “normalisé” (selon les termes de Maria Montessori) attendra jusqu'à ce qu'un autre enfant ait fini avec l'objet qu'il désire, ce qui montre que le travail permet une maîtrise de soi.

Par ailleurs, à l'école Tom Pouce, nous avons pu noter combien le travail individuel est plus valorisé que le travail collectif (par exemple pour préparer un exposé, faire des exercices ensemble). Pour donner une idée, en huit demi-journées d'observation (1993/94) nous n'avons observé d'activité scolaire “commune” qu'une seule fois (c'était en CM1/CM2) sur toute l'école, alors que dans les autres configurations, cette pratique apparaît beaucoup plus fréquente. Si la vie de la classe se veut collective, l'apprentissage scolaire reste lui prioritairement individuel: “C'est souvent d'ailleurs ce que les gens ont du mal à comprendre, c'est que même si on prêche le travail individualisé et le respect du rythme de chacun, il faut quand même qu'il y ait des règles de vie collective, c'est à dire que la collectivité, le groupe-classe ne peut pas fonctionner s'il n'y a pas justement le respect mutuel de tout le monde et le respect de l'individu n'empêche pas, bien au contraire le respect de la vie en collectivité”(directrice). Ces remarques concernant la valorisation du travail individuel viennent renforcer nous semble-t-il la dimension d'application de règles de comportements (concentration, compréhension par soi-même) inhérentes à la forme même de ce travail qui permet à la fois à l'enfant d'apprendre des savoirs et une “discipline” personnelle.

Enfin, le travail apparaît comme une donnée primordiale dans l'organisation et l'apprentissage d'un certain rapport au corps: à Tom Pouce, les enfants peuvent se déplacer comme ils veulent en classe, à condition que ces mouvements soient motivés par le travail qu'ils doivent effectuer¹¹²⁰ et l'institutrice de 3ème cycle incite constamment l'élève à adopter une posture assise pour travailler, à faire des efforts de concentration et à être toujours occupé (dès qu'un travail est terminé, l'institutrice donne une activité à faire à l'enfant): “Y'a des moments pour se déplacer et d'autres moments où on essaie de rester assis. Par exemple on fait une leçon ensemble, on explique quelque chose, on essaie de rester assis jusqu'au bout, on va faire pipi avant ou après, on va boire avant ou après, mais l'enfant me demande toujours. C'est pour les habituer, surtout les CM2, à la 6ème. Et pour les plus jeunes, les CE2, je fais en sorte que ce que je leur demande ne dure pas trop longtemps et puis ils travaillent plus avec du matériel, ils bougent plus pour aller chercher le matériel et s'installer. Plus ils sont jeunes, plus je fais attention à ce qu'ils puissent bouger suffisamment parce que sinon ça serait invivable”. Cette institutrice exige des enfants qu'ils lui demandent l'autorisation de sortir et même s'il est très rare qu'elle

¹¹¹⁹ idem, p.180

¹¹²⁰ Alors que par exemple dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, il est de coutume qu'un élève puisse aller boire au lavabo de la classe tout en écoutant une leçon, et sans que ce soit une marque de bienveillance de la part de l'institutrice. Ceci étant, il nous arrive à Tom Pouce d'observer des élèves dont les déplacements ne sont manifestement pas orchestrés dans l'objectif d'un travail, mais que l'institutrice ne relève pas systématiquement.

refuse, elle leur rappelle constamment qu'il "serait mieux d'attendre la fin de la leçon", "d'y penser avant de commencer l'exercice" ou qu'"on peut aller aux WC quand on a fini un exercice".

b) La disposition de soi par la mise en ordre rationnelle et esthétique du monde environnant

Maria Montessori adoptait un langage très "naturaliste" concernant la "sensibilité" de l'enfant à l'ordre: dès les premiers mois, il serait angoissé à la vue d'objets, de vêtements désordonnés, ce qui déclencherait de fréquentes crises de pleurs. A deux ans, le besoin d'ordre aurait retrouvé une "forme calme" et à cet âge, l'enfant dans les écoles Montessori, irait remettre "de lui-même" un objet quand il n'est pas à sa place: "Il semble que la vue du désordre représente un stimulant, un appel d'activité; mais sans doute est-ce quelque chose de plus: l'ordre est un de ces besoins qui correspondent à une véritable joie de la vie. En effet, on remarque que, dans nos écoles, les enfants, même bien au-dessus de trois et quatre ans, après avoir fini un exercice, remettent spontanément les choses en place"¹¹²¹. Il est évident que nous ne pouvons pas souscrire à de telles descriptions "naturalisantes" où l'enfant serait apte à "ordonner" spontanément, où il aurait besoin "par sécurité" de voir le matériel rangé en ordre et où il aurait un sens "inné" du beau et de l'esthétique. Les travaux de P.Bourdieu (notamment *La Distinction*) montrent combien le jugement esthétique, loin d'être inné, est le produit d'une éducation et qu'il remplit une fonction sociale de légitimation des différences. Le goût est une disposition acquise à "différencier" et "apprécier" ou à marquer les différences dans une opération de distinction: "Contre l'idéologie charismatique qui tient les goûts en matière de culture légitime pour un don de la nature, l'observation scientifique montre que les besoins culturels sont le produit de l'éducation"¹¹²².

Mais au-delà d'une critique de ces conceptions, il nous paraît plus intéressant de s'attacher à analyser le type d'ordre valorisé et son rôle dans la configuration scolaire inspirée de la pédagogie Montessori. Dans la conception montessorienne, l'ordre rassure les enfants (qui sont sensibles à la "distinction des rapports entre les choses"¹¹²³) et il est donc nécessaire pour son développement cognitif et affectif d'agencer correctement la salle de classe et le matériel qui contribue à l'ordonnancement correct de "l'ordre mental" chez l'enfant. Dans toutes les classes, nous avons remarqué que ce matériel est beau à regarder (il est souvent en bois) et qu'il est toujours délicatement fabriqué¹¹²⁴. Chez Maria Montessori, l'éveil des sens a une grande importance, et il existe une série de

¹¹²¹ *L'enfant*, p.39

¹¹²² *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Ed. de Minuit, collection "Le sens commun", Paris, 1980, p.I

¹¹²³ *L'enfant*, p.41

¹¹²⁴ Une grande partie de ce matériel provient de Hollande et nous avons relevé trois types de matériel se retrouvant dans toutes les salles de classe: le matériel de numération et pour apprendre quelques opérations mathématiques (avec des perles); les cartes des continents, en bois, avec les pays formant un puzzle (les cinq continents sont placés dans un meuble spécial); des "formes à dessin", en fer, représentant des cercles, des formes ovoïdales, des carrés, des triangles, des rectangles.

matériel didactique destiné à développer la vue, l'ouïe, le toucher. Mais ce qui est intéressant, c'est que ces exercices ont toujours pour objectif d'apprendre à ordonner, à classer, à mesurer, à comparer et non pas tellement de développer des capacités d'invention artistique: par exemple l'enfant doit trouver dans quel trou s'insère chaque cylindre de différentes tailles; il aligne en ordre croissant/décroissant des bâtonnets de tailles différentes (de façon à "former un jeu d'orgue"); il distingue au toucher l'eau froide de l'eau chaude, différentes textures de tissus et différents poids; il dispose les nuances d'une couleur en les ordonnant de la plus foncée à la plus claire. On retrouve dans toutes les classes de Tom Pouce la "logique" de ce dernier exercice chromatique dans l'arrangement des pots à crayons qui ont tous la même couleur que les crayons qu'ils contiennent et qui sont rangés hiérarchiquement en allant de la couleur la plus claire à la couleur la plus foncée. Les rayons sur lesquels est entreposé le matériel sont très souvent bien rangés, avec une place prévue pour chaque objet et même les piles de cahiers ou de livres sont souvent "refaites" par les institutrices pour être "bien droites". Chaque pile contient des cahiers de la même couleur, si bien qu'on peut voir rapidement si l'un des cahiers n'est pas dans la bonne pile. Les meubles eux-mêmes sont ordonnés, avec un coin pour les mathématiques, un autre pour l'éveil, pour le français ou l'anglais.

Autrement dit, la sensibilité éducative de Maria Montessori à l'éducation des sens ne doit pas s'interpréter comme la formation d'un "sens artistique" mais comme une manière d'apprendre à ordonner le monde qui l'entoure à travers une disposition rationnelle esthétique. Il serait trop rapide d'interpréter la sensibilité de Montessori à l'éducation des sens comme une recherche de développement artistique: c'est une manière d'apprendre à ordonner le monde qui nous entoure. Grâce au matériel didactique, les enfants apprennent un "contenu" mais aussi l'ordre nécessaire à ce "contenu". Le matériel apprend ainsi "à distinguer les identités et les différences, les différences extrêmes des nuances, et à classer sous les concepts de qualité et de quantité les sensations les plus variées relevant des surfaces, des couleurs, des dimensions, des formes et des sons. L'esprit s'est formé par un exercice spécial d'attention, d'observation, de comparaison et de classification"¹¹²⁵. Le rapport esthétique au monde tel qu'il est exigé dans la configuration Tom Pouce a bien pour fonction d'inculquer à l'enfant une disposition éthique au classement, à la mise en ordre, ainsi qu'une capacité autant morale que cognitive à placer au bon endroit des objets et des concepts. Le rôle de la maîtresse consiste alors à organiser l'éducation intellectuelle de l'enfant: elle lui fait faire des exercices au cours desquels "l'enfant concentrant son attention sur les différentes qualités des objets a établi des comparaisons, raisonné, formulé des jugements, jusqu'à ce qu'il ait acquis un pouvoir de discrimination qu'il ne possédait pas auparavant. En un mot, ses sens se sont affinés, il sait observer sans rien omettre, percevoir l'essentiel et il s'est modifié lui-même <...> L'enfant n'a donc pas seulement développé en lui des qualités d'observation et de jugement, mais on peut dire que les objets qu'il observe ont trouvé leur place selon l'ordre qui s'est établi dans son esprit, et ils sont placés avec le nom qui convient dans une classification exacte"¹¹²⁶. Cette capacité à ordonner les

¹¹²⁵ *Le Manuel Montessori*, p.51

¹¹²⁶ *idem*, p.127

connaissances du monde augmente la valeur des enfants: “C’est cette capacité de situer une plante dans un ordre complexe de classification qui distingue le botaniste du jardinier, et l’observateur expérimenté se reconnaît à son langage exact et scientifique <...> C’est du monde qu’ils <les enfants> tirent des connaissances qui sont ordonnées et leur inspirent de l’enthousiasme. C’est la <<Création>> et non le <<Chaos>> qui entre dans leur esprit”¹¹²⁷.

L’exigence de mise en ordre s’applique aussi aux travaux scolaires écrits et les institutrices insistent beaucoup sur l’organisation scripturale et la présentation, la “rigueur” pour reprendre un mot utilisé fréquemment par l’institutrice de CE2/CM1/CM2 (1994/95) lorsqu’elle juge les écrits des enfants¹¹²⁸. Même si elle n’impose pas de présentation précise, l’enseignante demande de la “clarté” et de “l’organisation”, à travers une prise en charge autonome de son travail: “Je sens que ces enfants <qui viennent d’arriver à Tom Pouce>, ils ont pas été habitués à s’organiser tout seuls. En début d’année notamment les nouveaux c’est <<J’écris où?>>, <<Est-ce que je dois sauter une ligne?>>. Alors que les plus grands, d’eux-mêmes après <elle parle de ceux qui sont à Tom Pouce depuis longtemps>, ils sautent des lignes, c’est clair, c’est organisé et s’ils me posent des questions, je leur dis: <<Ton cahier, c’est ton travail. A toi de bien le présenter, maintenant tu sais, y’a pas de recettes, peut-être que tu sauteras une ligne, et que ton voisin en sautera deux, cela ne me gêne pas, pourvu que ce soit clair, organisé>> Donc des enfants comme Thibault, Aliette qui sont là depuis longtemps, maintenant il n’y a plus de problèmes pour ça, ils savent parfaitement bien s’organiser, tout en gardant une personnalité propre et en présentant comme ils le sentent mais c’est propre, c’est net”.

Concernant la présentation écrite des travaux scolaires, on ne relève pas de différences significatives entre les enfants en réussite et ceux en difficultés scolaires, mais cependant, on peut constater que les rares enfants dont l’institutrice donne une appréciation très favorable sur ce point sont les meilleurs de leurs niveaux:

- **Thibault** (CM2, réussite) est décrit comme un garçon “organisé, clair dans son travail”, avec une “bonne présentation écrite”.
- **Virginie** (CE2, réussite): “Travail sérieux, clair et bien présenté”, même si l’institutrice lui dit plus loin dans l’année de “faire attention parfois à l’écriture”, car elle veut aller trop vite quelques fois dans son travail.

et par ailleurs pour certains enfants, les causes de leurs difficultés sont recherchées dans leur “manque de clarté et de présentation”:

- **Clément** (CE2, difficultés) “Le manque de clarté dans le travail écrit engendre des fautes que Clément pourrait éviter s’il soignait davantage son écriture et s’il se relisait mieux. Beaucoup d’erreurs d’étourderies sont dues à ce manque de rigueur à l’écrit. Clément serait capable de progresser plus rapidement et d’obtenir de meilleurs

¹¹²⁷ ibid, p.128

¹¹²⁸ Pour donner une idée, sur les 15 carnets scolaires analysés dans la classe de CE2/CM1/CM2, 14 mentionnent cet aspect (et souvent à plusieurs reprises).

résultats s'il était plus responsable de son travail et s'il décidait de faire réellement des efforts à l'écrit"

L'institutrice rappelle sans cesse oralement ces exigences de la présentation et la propreté du travail écrit.

CE2/CM1/CM2 (1994/95)

- **(25.11.94)** L'institutrice montre à Erwan son cahier de début d'année. Il écrivait beaucoup mieux que maintenant et elle lui dit "Tu sais, tu t'appliquais avant, maintenant tu fais n'importe quoi, ça se ressent sur ton travail".
- **(28.11.94)** Aurélien s'approche de la maîtresse pour lui montrer son cahier: "C'est sale, mais j'ai fini!". Elle lui répond "Tu n'as pas honte de me dire que c'est tout sale!". Plus tard, elle reprend Mathieu en lui rappelant que "ça fait trois mois" qu'elle lui demande de "faire des efforts en écriture" et que s'il ne fait pas d'efforts, il "ne passera jamais en CM2".

et dans les justifications que cette institutrice apporte à la nécessité de présenter correctement son travail, on relève (comme dans la configuration Jean Giono¹¹²⁹) des considérations d'ordre esthétique mêlées à des jugements éthiques:

CE2/CM1/CM2 (1994/95)

- **(25.11.94)** A un élève qui vient faire corriger un exercice, l'institutrice répond "C'est tout juste, c'est très bien! N'oublie pas de souligner le numéro de l'exercice et la date, c'est plus joli!".
- **(28.11.94)** L'institutrice demande aux élèves de CE2 de faire "tout seul" des exercices qu'elle désigne sur leurs livres de grammaire. "Ce n'est pas très difficile. Je vous demanderai quand même de mettre de belles majuscules en début de phrase, de faire tout soigné, tout propre, bien souligné".
- **(28.11.94)** L'institutrice demande aux CM1 d'écrire la date dans leur cahier. "Non, non, vous ne commencez pas à bavarder! Aurélien, j'espère que tu as mis la date bien comme il faut, que tu as bien souligné, bien présenté!".

La disposition de soi par rapport à l'environnement passe aussi par le respect et l'entretien de ce matériel. Ainsi pour utiliser le matériel, les enfants doivent prendre des "tapis"¹¹³⁰ (qui sont rangés dans un meuble spécial), les poser au sol avant d'y installer leurs objets et s'asseoir par terre à côté. Ces tapis, de forme rectangulaire, peuvent être très longs, afin de pouvoir y déplier des chaînes de perles (matériel mathématique). Dans la classe de maternelle grande section/CP, la maîtresse exige même que les enfants balayent le tapis avant d'y poser le matériel: cette pratique systématique (y compris

¹¹²⁹ Voir infra la partie II,4 de cette configuration: "Le rangement de soi par le rangement du matériel et l'ordre scolaire dans la présentation des tableaux".

¹¹³⁰ Maria Montessori préconisait déjà l'utilisation des tapis: "*Les enfants étendent ces tapis, s'installent dessus pour travailler avec leur matériel didactique*" (*Le manuel Montessori*, p.36).

lorsque le tapis n'a pas besoin d'être balayé) indique que l'essentiel ici est d'apprendre aux élèves le respect dû au matériel. Certaines observations sur d'autres pratiques relatives au matériel suggèrent la même analyse.

CE2/CM1/CM2 (1994-95)

- **(25.11.94)** 10h40. Les enfants partent au square pour la récréation. Ils attendent dans le couloir quand l'institutrice s'écrie: *"Qu'est-ce que je vois là? Qui est-ce qui a laissé un livre sur le radiateur? Les enfants, c'est simple, nous ne partons pas au square tant que le livre ne sera pas rangé!"*. Un enfant se propose d'aller ranger mais l'institutrice l'arrête immédiatement: *"Non! Il faut que ce soit l'enfant qui l'a posé ici!"*.

Les maîtresses rappellent d'ailleurs sans cesse qu'il faut manier avec précaution le matériel, comme le montre par exemple cette observation:

Classe de CE1/CE2 (1993/94)

- **(20.05.94)** La maîtresse demande aux enfants de CE2 de faire un travail. Les enfants vont chercher les tapis et l'un d'entre eux prend l'une des grandes cartes "puzzle" représentant un continent: il renverse le tout brutalement sur le tapis. L'institutrice le reprend "vertement", car apparemment, ce n'est pas la première fois qu'un enfant agit de cette manière avec les cartes. Elle rappelle qu'il faut enlever les pièces une par une, car "d'une part cela fait beaucoup de bruit et d'autre part, cela abîme le matériel".

Dans les classes de Tom Pouce, il n'existe pas de temps spécifique pour s'acquitter des "tâches" de la classe, ni de "titre" attaché à une "fonction" (bibliothécaire, facteur, trésorier, etc...) comme c'est le cas dans les configurations C.Freinet¹¹³¹ et de la Maison des Trois Espaces¹¹³². Chaque élève doit être responsable du matériel qu'il utilise et du "bien commun" de la classe (plante verte à arroser, tableau à effacer, sol à balayer...). Les "tâches" sont décidées en début d'année et elles sont affichées dans la classe¹¹³³. L'institutrice de CE2/CM1/CM2 (1994/95) les conçoit comme un travail "qui n'est pas toujours agréable, mais qui est nécessaire pour qu'on vive en bonne harmonie": le terme de "responsabilité" se rapporte davantage à la capacité des enfants à faire leur travail, à ranger leur cartable correctement et les tâches font partie d'une attitude responsable globale de l'enfant dans la classe. Les tâches sont décrites comme des activités qui appartiennent tout juste à du "pédagogique" (dans le sens où elles pourraient avoir des vertus éducatives), mais qui sont surtout nécessaires à partir du moment où plusieurs personnes cohabitent au même endroit: "c'est un travail qu'on a à faire pour que notre classe reste propre, gaie, agréable à vivre <...> c'est un travail qu'il faut dans la classe".

¹¹³¹ Voir supra la partie V,4 de cette configuration: "Le rôle des relations sociales et du travail de groupe dans l'acquisition des connaissances et des compétences scolaires"

¹¹³² Voir supra la partie IV,2 de cette configuration: "Etre responsable au sein d'un groupe"

¹¹³³ Le descriptif de ces tâches est consultable en annexe F. En maternelle petite section, il n'y a pas de panneau indiquant les tâches à effectuer dans la classe (qui pourrait se faire sous forme de dessins); les tâches ne sont affichées qu'à partir de la maternelle grande section/CP.

Mais la maîtresse ne l'impose pas aux enfants , "Y'a des jours où ils ne le font pas, alors bon, si vraiment y'a des gros oublis, je dis << dites donc euh...regardez un peu aujourd'hui c'est très sale, c'est ceci, c'est cela, vous trouvez pas que les étagères sont pas bien rangées?>>, mais souvent d'eux-mêmes, Aliette elle demande :<<j'peux balayer?>>, <<j'peux aller vider les poubelles?>>, <<j'peux ranger les étagères?>>, donc j'dis <<oui, oui>>".

Les entretiens menés avec les enfants de CE2/CM1/CM2 (1994/95) confortent ce que souligne l'institutrice à savoir que les "responsabilités"¹¹³⁴ désignent davantage la capacité individuelle de chaque enfant à se prendre en charge que le fait d'accepter (ou de se faire désigner sur) une "tâche" nécessaire à la vie collective. Dans les configurations de la Maison des Trois Espaces et de Célestin Freinet, les enfants sont désignés par vote ou choisissent de prendre en charge une activité pour un temps déterminé et tous les élèves participent chacun à leur tour. Il y a une différence essentielle entre l'enfant de Tom Pouce à qui on demande de faire une tâche ou bien qui se propose de la faire de manière ponctuelle et l'enfant qui a une responsabilité pour une semaine, un mois voire un trimestre: il doit y penser, ne pas oublier de la faire et rendre des comptes à l'ensemble du groupe (alors que l'élève de Tom Pouce n'est redevable qu'à la maîtresse). L'écolier de Tom Pouce s'éloigne du modèle jésuitique des "officiers" (ayant une "charge"): il évolue à l'intérieur d'un système où la vie collective repose sur la volonté de chacun, quitte à être sollicité au "coup par coup" pour "donner un coup de main". Sur les seize enfants interrogés en 3ème cycle, quatre n'ont pas compris à quelle pratique dans leur classe se référait le mot "responsabilité" et sept ont abordé d'autres pratiques ou attitudes que celles relatives aux tâches:

- Q: "Au niveau des responsabilités, tu les connais dans la classe?"
- **Thibault** (CM2, réussite): "Les règles de la classe?"
- Q: "Est-ce que tu pourrais m'dire c'qui y'a à faire comme responsabilités dans la classe?"
- **Virginie** (CE2, réussite): "Les règles?"
- Q: "Alors est-ce que tu pourrais me dire c'qui y'a à faire comme responsabilités dans la classe?"
- **Anne-Marie** (CE2, réussite): "Euh...bien travailler!"
- Q: "Est-ce que tu pourrais me dire c'qui y'a à faire comme responsabilité dans ta classe?"
- **Aliette** (CM2, réussite): "Ben y'a des règles euh...'faut pas dire de gros mots, 'faut pas courir..."
- Q: "Mais au niveau des responsabilités?"

¹¹³⁴ Au moment de préparer les grilles d'entretien pour les enfants, nous avons eu le souci d'harmoniser les questions posées aux élèves dans le cadre des différentes configurations de manière à pouvoir comparer par la suite les réponses. C'est pourquoi, nous avons posé une question sur les "responsabilités" des enfants, en sachant par ailleurs que ce mot n'était jamais utilisé en classe. Cela nous permettait de recueillir la réaction des élèves à cette appellation, mais nous utilisons dans la suite de l'entretien le mot "tâche" pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté avec les enfants.

- **Aliette:** “Ben ‘faut pas trop parler, sinon ça gêne euh...’fin ouais, sinon y’a un bilan et des fois, on marque les objectifs, moi c’était de faire un exercice de numération tous les jours”
- Q: “Est-ce que tu pourrais me dire qu’est-ce qu’il y a à faire comme responsabilités dans ta classe?”
- **Andrew** (CM2, réussite, canadien, maîtrise mal le français): “‘faut faire le travail tout seul...si tu comprends pas ça c’est un autre problème euh...je ne sais pas quoi dire...c’est pour faire les mêmes règles qui est là...tu fais ou tu ne fais pas c’est euh...punition”
- Q: “Est-ce que tu pourrais me dire c’qui y’a à faire comme responsabilités dans la classe? Tu peux m’expliquer un peu?”
- **Ingrid** (CM1, réussite): “Et ben y’a des règles euh...des règles si on fait par exemple euh...on n’a pas l’droit d’courir dans la classe, si on court dans la classe, on a un avertissement, et si encore une fois on le fait, et ben on a des lignes à écrire” <...> Et pi y’en a beaucoup, c’est une liste qui est accrochée, tu verras, sur un tableau <les “règles de vie” affichées dans la classe> Et puis, i’faut ranger la classe avant d’partir et par exemple euh...quelquefois ‘faut balayer”
- Q: “Est-ce que tu pourrais me dire c’qui y’a à faire comme responsabilité à Tom Pouce?”
- **Mathieu** (CM1, difficultés) <il répond sans hésiter>: “D’essayer de travailler tout seul <...> de pas demander au voisin euh...à la fin, quand on a fini son travail à quatre heures et demi, d’arroser les plantes, de balayer la classe, d’aller vider la poubelle..”
- Q: “D’accord. Et y’en a d’autres que tu te rappelles?”
- **Mathieu:** “Pas déranger les voisins”

Dans la configuration Tom Pouce, l’élève est d’abord responsable de son travail et s’il se comporte en tant qu’enfant responsable au sein de la classe, il y aura un développement, un déroulement harmonieux du groupe, chacun respectant l’ensemble des règles (les tâches font partie de ces règles de vie). Les propos des enfants ne peuvent être interprétés comme des confusions que par celui qui pense de manière dissociée les règles de la classe, l’autonomie dans son travail et les tâches: or à Tom Pouce il n’y a pas de séparation entre ces différents domaines qui relèvent tous de la responsabilité individuelle de l’enfant au sein du groupe. Cette différence peut expliquer pourquoi à Tom Pouce, les tâches de la classe ne sont en fait pas très importantes ou plutôt qu’elles apparaissent tout au long de la journée sans être dissociées du reste des activités: par exemple quand un enfant a fini un travail, il doit le ranger, quand il a sali par terre, il doit balayer... Les maîtresses de l’école Tom Pouce insistent fréquemment sur le rangement du matériel la fin d’un travail:

Classe de maternelle petite section (1994/95)

- **(17.05.94)** A la fin des activités, vers 16h15, alors que les enfants s’assoient sur le cercle de la première salle pour goûter, l’une des deux éducatrices vient chercher deux enfants qui étaient dans la deuxième salle pour faire un travail: “Je voudrais voir

Marine et Ulysse. Ils n'ont pas rangé leur matériel et ils doivent suivre la maîtresse"

· **(17.05.94)** L'une des deux éducatrices fait faire des cadres en papier aux enfants, dans lesquels ils colleront leur photo pour l'offrir à la fête des mères. Les enfants doivent choisir une forme à dessin et faire le contour avec le crayon à papier, puis ranger la forme et passer avec un poinçon sur le crayon à papier. Les enfants viennent au fur et à mesure à la table où est installée l'éducatrice et à chaque fois qu'ils ont fini, elle leur rappelle nommément qu'il faut ranger, et elle surveille que cela soit effectivement fait. Elle reprend les enfants qui donnent leur matériel directement à d'autres enfants qui arrivent. Le matériel doit obligatoirement être rangé, à la fin d'un travail et avant d'être ressorti par un autre enfant.

Si tout le monde respecte ces règles, il n'est plus besoin d'avoir des enfants responsables de telle ou telle tâche. D'ailleurs, il n'y a pas de moment spécifique, réservé dans la journée pour s'acquitter des "tâches" qui sont réalisées souvent en dehors du temps scolaire, avant 8h30 quand certains enfants sont déjà dans la classe ou après 16h30 quand des élèves attendent que leurs parents viennent les chercher. La distribution des tâches ne se fait qu'en maternelle grande section/CP et la manière dont elle est accueillie indique bien la conception des élèves à l'égard de ce qu'ils conçoivent comme des "corvées" plus ou moins dégradantes.

Classe de CE1/CE2 (1993/94)

· **(24.05.94)** Les enfants viennent de rentrer dans la classe et sont assis par terre "en cercle". L'institutrice explique aux enfants que ce matin, il faut "s'occuper des responsabilités pour la semaine". Les enfants poussent des "oh non!" et la maîtresse a du mal à rétablir le calme. Elle commence à lire chaque responsabilité, puis elle demande à chaque fois à un enfant "s'il veut bien" s'en occuper. Certaines responsabilités s'opposent à un refus massif de la part des enfants (comme "ranger les crayons", "ranger ce qui traîne par terre", cette dernière tâche entraînant des ricanements). Du coup, la maîtresse doit imposer un prénom pour certaines tâches. Elle explique qu'elle "comprend" que certaines responsabilités soient "moins plaisantes que d'autres", mais "il faut les faire quand même!".

Il nous semble qu'on peut interpréter cet accueil réservé de la part des enfants de Tom Pouce comme une indication de la manière dont les maîtresses ne valorisent pas les "tâches" de la classe dans un fonctionnement qui n'en voit pas tellement la nécessité. Dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces, la distribution des "responsabilités" donne lieu à beaucoup plus d'enthousiasme: seules certaines activités (comme balayer par terre) sont dénigrées, les autres engendrant plutôt un sentiment de fierté de la part des élèves.

D'autres procédés rappellent aux enfants l'importance du fait de ranger le matériel (dans un cadre qui n'est pas seulement celui des tâches prévues à l'avance) comme le montre l'observation suivante:

Classe de maternelle grande section/CP

· **(18.05.94)** La maîtresse présente un nouveau matériel qu'elle a fabriqué elle-même.

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Tous les enfants sont assis sur le cercle. La maîtresse va chercher un tapis et demande “qui va me le nettoyer?”. Une fille se lève, va chercher le petit balai, et elle balaie très méticuleusement le tapis (qui n’en a d’ailleurs absolument pas besoin), deux fois, de manière très systématique: de droite à gauche, puis de haut en bas. La maîtresse explique aux enfants qu’elle va “présenter aujourd’hui une nouvelle boîte”: avant, il y avait la boîte “masculin-féminin” et “singulier-pluriel” et maintenant, il va y avoir aussi une boîte avec à la fois “masculin-féminin” et “singulier-pluriel”. Elle demande où elle va pouvoir ranger la boîte: un garçon lui dit “dans l’étagère derrière”, mais cela ne va pas, car c’est l’étagère de mathématiques. L’institutrice demande aux enfants de faire des phrases au lieu de montrer du doigt et surtout de justifier pourquoi il faudrait ranger la boîte à tel endroit plutôt qu’à un autre. Une fille dit qu’il faudrait ranger la nouvelle boîte là où il y avait déjà les boîtes de “masculin-féminin” et de “singulier-pluriel”, mais cette réponse ne convient pas à la maîtresse.

L’institutrice, avant même d’avoir expliqué le contenu de la boîte et le “travail” qu’il faudra faire avec, aborde déjà la question de l’emplacement pour ranger cette boîte: en demandant aux enfants à quel endroit il faudra “logiquement” la mettre, elle renforce chez eux l’idée de la nécessité du rangement du matériel de la classe, et qui plus est, de manière “ordonnée”.

En ce qui concerne le matériel personnel des enfants (notamment les trousse, le contenu des trousse et les cahiers), il est fourni par l’école. Les remarques des institutrices aux enfants concernant ce matériel ne nous ont pas paru bien différentes des propos qu’on pourrait relever dans n’importe quelle autre école (par exemple, “il ne faut pas mâcher ses stylos”, “il faut changer son crayon à papier quand il est devenu trop petit”...). Par contre, une insistance particulière est portée sur le rangement des cartables: ceux-ci ne sont jamais dans la classe, mais au vestiaire, à côté des portemanteaux. A partir du CP, les enfants doivent “faire le cartable” avant de partir de l’école, c’est à dire qu’ils doivent prendre dans la classe les cahiers, les classeurs, éventuellement les livres qui leur serviront pour les devoirs. D’autre part, avant de partir au square en récréation, les institutrices insistent pour que les enfants rangent leurs affaires personnelles (cahiers, trousse...) ce qui provoque souvent une attente avant de pouvoir sortir en récréation, car l’institutrice vérifie toujours si les tables sont bien rangées et si tel n’est pas le cas elle rappelle les élèves concernés pour qu’ils mettent de l’ordre. Ce rappel au rangement des objets peut servir aussi corrélativement d’incitation à “ranger son comportement” avant de sortir de la classe ou de faire une autre activité:

CE2/CM1/CM2 (1994/95)

(25.11.94) Une dizaine d’enfants sont dans le couloir en attendant d’aller en récréation. Ils font du bruit et se disputent. L’institutrice vient les voir: “*D’abord vous vous taisez, ensuite vous vous rangez deux par deux et est-ce que vous avez bien rangé vos tables?*”. Les élèves se calment, retournent à leurs tables pour vérifier si leurs tables sont bien rangées.

Enfin, dans la manière de décrire les tâches scolaires lors des entretiens, nous n’avons pas noté autant de différences entre les enfants que dans la configuration de la Maison

des Trois Espaces où les élèves "en difficultés" semblent faire une description plus "matérielle" et moins généralisable que les élèves "en réussite" ¹¹³⁵. Seuls deux cas d'enfants (l'un en difficultés et l'autre en réussite) semblent se rapprocher un peu de ce que nous avons observé, dans la description qu'ils font des tâches:

Classe de CE2/CM1/CM2 (1994-95)

- **Aurélien** (CM1, difficultés) fait une description très "matérielle" des tâches à effectuer, en décomposant tous les gestes nécessaires: "<il parle de ranger les étagères> Ben c'est à dire...des fois i'sont en désordre...des fois y'en a un à l'endroit, un à l'envers, i'faut les remettre...i'faut pas qu'i déborde, i'faut les remettre euh...faut bien les remettre dans leur pile" Q: "Quand tu dis <<ils>> c'est les cahiers?" Aurélien: "Oui...les cahiers...faut les remettre bien droits" Q: "Et pourquoi?" Aurélien: "Ben pour que...pour voir les couleurs...Pour voir les maths, c'est le...le cahier d'maths, c'est bleu par exemple et euh...des fois pour savoir, parce que des fois, au lieu qu'on compare l'étiquette, comme ça on sait que c'est en maths" La description d'Aurélien reste très "matérielle" aussi quand il aborde le rangement du matériel: "On range, par exemple, pour les crayons, y'a deux couleurs, le jaune et le orange, et des fois, y'en a qui mettent du bleu, alors on prend le bleu et on le met dans le pot des bleus" et lorsqu'il décrit un travail demandé avec du matériel: "Par exemple en conjugaison, tu dois mettre euh...tu dois mettre par exemple t'as une phrase <<Le chat est dans sa corbeille>> euh...<<Quel est le nom>>, tu dois mettre tous les noms, tous les adjectifs, tous les verbes et t'en as plusieurs, des difficiles et pi des faciles"
- **Virginie** (CE2, réussite) aborde l'objectif général des tâches: "I'faut aller vider la poubelle, arroser les plantes euh...ranger les crayons et tout ça...ranger ses cahiers, les étagères en fait pour que tout ça soit en ordre euh..."

c) La maîtrise de la temporalité: plan et guide de travail

Le plan et le guide de travail se trouvent dès la maternelle grande section/CP et au CE1/CE2 (1993/94) ¹¹³⁶. Les classes de CM1/CM2 (1993/94) et de CE2/CM1/CM2 (1994/95) n'avaient pas ces pratiques ¹¹³⁷ et les écrits de Maria Montessori n'y font pas référence. Le plan et le guide de travail impliquent une attitude "autogestionnaire" du temps d'apprentissage, "autogestion" qui reste quand même limitée dans ce que nous avons pu observer dans les deux classes. En effet, le plan de travail revient à ce que la maîtresse précise quel exercice l'enfant devra effectuer pendant le temps réservé à une

¹¹³⁵ Voir supra la partie VI de cette configuration: "Les représentations enfantines des relations de pouvoir avec la maîtresse"

¹¹³⁶ On peut consulter le guide de travail en CP en annexe I3, le guide de travail en CE1/CE2 en annexe I4 et le plan de travail en annexe I5.

¹¹³⁷ Par contre on trouve un planning hebdomadaire dont il n'est jamais fait référence pendant nos observations. Cette absence du guide et du plan de travail peut s'expliquer en partie par le fait que la maîtresse de 3ème cycle veut "bien préparer" les élèves à leur entrée en 6ème, pour qu'ils ne soient pas "perdus" face à des pratiques scolaires qui leur seraient inconnues: par exemple, elle insiste beaucoup sur l'utilisation du cahier de texte pour les devoirs.

discipline (par exemple, mathématiques, français ou éveil) pour tous les élèves du même niveau. Les exercices donnés sont adaptés au niveau de l'enfant et à ses difficultés: ainsi, l'élève trisomique en CP connaît des aménagements de ses apprentissages par rapport aux autres enfants. Avec le plan de travail tel qu'il est ici conçu, l'enfant n'a donc pas à organiser l'ordre dans lequel il va effectuer ses exercices scolaires. Cette manière de procéder diffère des configurations de C.Freinet, de la Maison des Trois Espaces ou de l'école Anatole France à Vaulx-en-Velin ¹¹³⁸ : dans cette dernière, il était prévu trois temps de "travail personnel" par semaine et l'enfant travaillait les exercices écrits sur son plan de travail dans l'ordre qu'il voulait, en commençant par la matière qu'il souhaitait.

La marge de liberté laissée par le guide de travail est elle aussi relativement limitée, puisque les maîtresses demandent en fait aux enfants non pas de choisir un travail dans le guide, mais de "continuer le guide", en précisant si c'est en français, en mathématiques ou en éveil. Il n'y a donc pas de gestion autonome de l'ordre dans lequel doivent être effectués les différents travaux scolaires (c'est à dire, pouvoir se dire: "je vais faire tel travail, puis après tel autre") et l'organisation est imposée dans le sens où c'est la "suite logique" du même guide pour tous les enfants, suivant une progression identique. Ainsi, pour chaque travail du guide, l'enfant doit lire l'énoncé (accompagné éventuellement d'un schéma ou d'une photo) puis il doit chercher le matériel adéquat, faire tout seul un travail (éventuellement avec un autre enfant), vérifier s'il est juste (quand il y a des fiches d'auto-correction ou des moyens permettant de voir si l'exercice est juste ou non), enfin l'élève doit le montrer tel quel à la maîtresse qui le corrige et indique sur le guide de travail si l'exercice est fait. En somme, on retrouve à travers ce guide et ce plan de travail une dimension d'apprentissage à l'autonomie, à savoir le fait que l'enfant doit pouvoir gérer seul une situation liée à l'apprentissage scolaire. Mais cette autonomie est limitée à l'application d'un certain nombre de consignes relatives à la lecture, la compréhension de l'énoncé et la recherche du matériel approprié. On ne demande pas à l'élève de prendre en charge l'ordre de succession et le rythme de ses apprentissages scolaires, l'institutrice gérant indirectement ces deux dimensions.

d) La connaissance de soi par l'auto-évaluation

L'une des idées fondamentales du processus éducatif décrit par Maria Montessori se retrouve à l'intérieur du matériel didactique qui permet à l'enfant d'effectuer un travail, puis de le contrôler seul: "L'enfant, parce qu'il désire atteindre un but qu'il connaît est amené à se corriger lui-même. Ce n'est pas la maîtresse qui lui fait remarquer sa faute et lui montre le moyen de la corriger, mais un travail complexe de l'intelligence le conduit à ce résultat. C'est précisément là que commence le processus d'auto-éducation" ¹¹³⁹ . Etre capable de découvrir ses erreurs ouvre la possibilité ensuite de les contrôler et donc d'augmenter la maîtrise de soi en sachant qu'on peut se corriger: "Notre matériel a la particularité d'offrir ce contrôle d'une façon visible et tangible; un petit de deux ans peut s'en servir et en

¹¹³⁸ Nous avons étudié les pratiques de cet établissement dans le cadre de notre mémoire de maîtrise: *La pédagogie Freinet, une "école pour le peuple?"*, Université Lyon II, 1990, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin.

¹¹³⁹ *Le Manuel Montessori*, p.87

acquérir la notion, en avançant sur la voie du perfectionnement. Avec la pratique quotidienne de ces exercices, il acquiert la possibilité de corriger ses erreurs et, en même temps, d'être sûr de lui. Cela ne veut pas dire qu'il devient parfait, mais en acquérant la connaissance de ses propres possibilités, il devient capable de faire quelque chose" ¹¹⁴⁰ .

A l'école Tom Pouce, cette auto-évaluation reste assez relative, puisque l'enfant peut vérifier ¹¹⁴¹ si son exercice est juste, mais qu'il est indispensable que la maîtresse contrôle avant que l'élève soit autorisé à changer d'exercice ou d'activité. En CE2/CM1/CM2 (1994/95), l'institutrice indique aux enfants où il y a une erreur et ils doivent se corriger eux-mêmes au crayon à papier avant de lui soumettre leur première correction. Finalement, ce qui est important ce n'est pas tellement d'estimer un travail effectué (puisque'il faut de toute façon le "feu vert" de la maîtresse), mais d'entraîner l'enfant à travers l'auto-évaluation à avoir un retour réflexif sur un exercice qui relève déjà du contrôle de soi par le travail "autonome" dans une situation scolaire. Nous avons observé dans les classes de CM1/CM2 (1993/94) et de CE2/CM1/CM2 (1994/95) ¹¹⁴² deux formes d'auto-évaluation: la première consiste à demander individuellement à chaque élève avant de rendre un contrôle, ce qu'il pense de sa production écrite.

Classe de CM1/CM2 (1993/94)

- **(26.05.94)** La maîtresse distribue un devoir de conjugaison. Elle demande à chaque enfant avant de lui donner sa feuille ce qu'il "a pensé du contrôle", s'il était "difficile ou pas trop difficile", s'ils "ont réussi" ou pas: *"Essayez de me donner votre avis, c'est important que vous sachiez si c'était très difficile ou pas difficile, s'il faut réviser ou pas"*.
- Une fille répond qu'à son avis, l'un des exercices était difficile. L'institutrice lui demande pourquoi à son avis elle a fait des fautes: *"Qu'est-ce qui est difficile pour toi en conjugaison?...Toi, il faut apprendre à te relire...Ca, c'est des fautes d'étourderies!"*.
- Puis elle reproche aussi à Thibault d'être étourdi: *"Il aurait dû se relire, il aurait eu une note plus forte!"* mais elle félicite Tanja qui a "tout juste" et dont le devoir est "tout propre" (elle a 20/20).
- La maîtresse demande ensuite à Paul ce qu'il "en a pensé". Il répond qu'il n'a pas trouvé le devoir trop difficile, et qu'il a fait des fautes au dernier exercice. Elle lui dit que c'est comme Aliette, qu'il a fait des fautes d'étourderies: *"les enfants ne se relisent pas, ils ne savent pas se corriger"*.
- L'institutrice continue en faisant remarquer à deux garçons qu'ils ont fait eux aussi beaucoup de fautes. Elle demande à Gauthier pourquoi il a fait autant de fautes: *"est-ce que c'est parce que tu es étourdi ou est-ce que tu as eu peur pendant le"*

¹¹⁴⁰ Le Manuel Montessori, p.203

¹¹⁴¹ Maria Montessori va même jusqu'à affirmer que *"Ce contrôle est plus attirant que l'exercice en soi"* et *"Le plus grand plaisir de l'enfant consiste à vérifier s'il ne s'est pas trompé"* (L'esprit absorbant de l'enfant, p.203)

¹¹⁴² Rappelons que la maîtresse est la même d'une année sur l'autre.

contrôle?”. Elle lui demande de s’entraîner chez lui.

Enfin, la maîtresse demande à Marie-Claire si elle n’a pas d’avis sur son travail. L’élève lui répond qu’il y a quelques fautes, et qu’elle aurait pu avoir encore mieux, si elle s’était relue, ce en quoi l’institutrice est d’accord.

On peut relever que les interventions de l’institutrice sont moins dirigées vers la manière d’apprendre, les conseils “techniques” pour s’améliorer (comme dans les configurations de Guilloux¹¹⁴³ et de la Maison des Trois Espaces¹¹⁴⁴) mais plus sur la connaissance de soi-même, de ses niveaux scolaires et elle distribue des évaluations comportementales (telles que “avoir peur”, “manquer d’attention” ou ne pas se vérifier en se “relisant”) susceptibles de troubler la posture idéale pour contrôler sa production écrite. En 1994/95, quand cette même institutrice rend des contrôles aux CE2/CM1/CM2, ce qui l’intéresse c’est de faire en sorte que les enfants “se rendent compte un petit peu de leur progression” : “Alors quand je rends des contrôles, avant de dire la note, je dis aux enfants, voilà <<Ce qui m’intéresse, c’est que tu arrives à me dire qu’est-ce qui a marché, qu’est-ce qui a moins bien marché et pourquoi à ton avis ça a moins bien marché>>. Donc par exemple, je l’ai fait en rendant le contrôle de maths, donc y’a des enfants qui m’ont dit <<Moi, c’est les multiplications, parce que je savais pas assez mes tables>>, tu vois, ils arrivent déjà à analyser: <<Moi c’est les problèmes, parce que j’ai des difficultés à expliquer, à faire des phrases pour répondre>>. Quand il arrive pas à expliquer pourquoi il a raté, je lui dis <<est-ce que t’avais bien révisé chez toi, est-ce que t’avais bien travaillé, est-ce que t’avais bien compris, etc...>>. Et ça leur permet de mettre le doigt sur ce qui ne va pas, et ils disent ça va pas parce que...à cause de telle ou telle chose, et je vais essayer de m’améliorer”

La deuxième forme d’auto-évaluation est le bilan de travail¹¹⁴⁵ qui se fait mensuellement: il est rempli d’abord par l’institutrice, puis par l’enfant, ce qui lui permet (selon l’enseignante), de “réagir aux réflexions déjà écrites” en expliquant éventuellement pourquoi il a rencontré telle ou telle difficulté, et enfin les parents doivent lire le bilan et émettre un avis. La lecture des bilans écrits en 1993/94 par les CM1/CM2 souligne combien les élèves abordent plus la question de leur comportement “social” en classe (relations avec les autres enfants) et de leur propre comportement (notamment l’attention, le fait d’être pénible) que leurs progrès dans les matières scolaires¹¹⁴⁶. Ainsi leur jugement porte davantage sur leurs aptitudes, leurs capacités à avoir un comportement

¹¹⁴³ Voir infra la partie II de cette configuration: “Une attention particulière portée sur les conditions pédagogiques de transmission et de réception des savoirs et des compétences scolaires”

¹¹⁴⁴ Voir supra la partie V de cette configuration: “Réflexivité et souci des techniques d’acquisition”

¹¹⁴⁵ Il se présente de la manière suivante pour le CM1/CM2 (1993/94) et le CE2/CM1/CM2 (1994/95) Bilan de travail Période du.....au.....mai Mes progrès: Mes difficultés: Mes idées et propositions pour la vie de la classe: L’avis de mon institutrice: L’avis de mes parents:

¹¹⁴⁶ Par exemple, on trouve des résolutions du type: “je dois être plus gentil” <avec tel enfant> ou bien des plaintes telles que: <tel enfant> “me donne des coups de pieds”.

scolairement acceptable, et l'avis de l'institutrice s'inscrit dans le même registre. Dans les configurations C.Freinet¹¹⁴⁷ et de la Maison des Trois Espaces¹¹⁴⁸, l'auto-évaluation fait l'objet d'un travail plus systématiquement orienté vers la recherche et l'explicitation de ses stratégies de pensée ainsi que l'amélioration de sa manière de travailler scolairement, les problèmes de comportement relevant davantage du domaine des conseils de classe ou de coopérative.

Les élèves de CE2/CM1/CM2 (1994/95), interrogés sur le bilan de travail ont par contre davantage insisté sur les progrès ou les difficultés dans leurs savoirs scolaires. Deux élèves "en difficultés" (Flora, CE2 et Mathieu, CM1) ne se rappellent pas ce qu'est un bilan de travail mais il faut préciser que ces enfants ne sont à l'école que depuis quelques mois et au moment où nous interrogeons les élèves, ils n'ont rempli qu'une fois un bilan de travail, avant les vacances de la Toussaint (donc avant que les enfants ne voient leurs appréciations sur les carnets scolaires)¹¹⁴⁹. Par ailleurs, d'autres élèves en difficultés sont tout à fait capables de décrire les finalités et la manière de remplir le bilan de travail:

Q: "Et le bilan de travail, tu peux m'expliquer ce que c'est?"

- **Aurélien** (CM1, difficultés): "Ben par exemple, t'as une feuille de papier...<...> et au début, c'est marqué <<Vos progrès>> ou <<Vos difficultés>>, donc tu dois mettre tous tes progrès...et puis euh...des fois c'est en mathématiques, des fois c'est en français...et ensuite tes euh...difficultés et pi après tes objectifs, c'est euh...c'que tu veux faire euh...pour améliorer...<...> Pi après t'as <<Les idées pour la vie d'la classe>>, c'est par exemple euh...partir en classe de...verte ou faire des sorties de fin d'année"
- **Clément** (CE2, difficultés): "C'est euh...dire c'qu'on sait pas bien faire euh...c'qu'on a progressé, des choses comme ça"
- **Mickaël** (CM1, difficultés): "Ben là, on en fait un chacun et...les difficultés, comment ça a marché euh...comment ça s'appelle, c'qui s'passe dans la classe...on dit c'qu'on pense et la maîtresse aussi, et les parents"

D'une façon générale, parmi les élèves "en réussite" de CE2/CM1/CM2 (1994/95) interrogés, certains insistent plus sur les finalités¹¹⁵⁰, d'autres sur la description matérielle et l'utilisation des repères spatiaux pour remplir le bilan de travail¹¹⁵¹ sans qu'il soit possible d'interpréter ces différences de manière pertinente, notamment par rapport aux élèves "en difficultés". Par contre, il semblerait que les enfants "en difficultés" aient une évaluation moins précise de leurs capacités et de leurs manques¹¹⁵² contrairement aux élèves "en réussite" qui arrivent davantage à spécifier leurs problèmes et leurs

¹¹⁴⁷ Voir supra la partie IV,4 de cette configuration: "La correction formative et l'auto-contrôle responsabilisant: les bases d'une évaluation axée sur la confiance"

¹¹⁴⁸ Voir supra la partie V,2,b de cette configuration: "S'auto-évaluer pour améliorer ses performances"

¹¹⁴⁹ Pour l'institutrice, l'expérience du bilan de travail ne paraît pas tellement concluante (et c'est pour cela qu'elle ne la renouvelle pas au cours de l'année): elle voudrait améliorer sa manière de procéder avant de systématiser la pratique du bilan de travail.

réussites dans les acquisitions scolaires ¹¹⁵³. Le cas d'Alette (CM2, réussite) est à ce

¹¹⁵⁰ Pour certains élèves, le bilan de travail "sert à voir c'qu'on a fait d bien, de pas bien" (Anne-Marie, CE2, réussite); "On note, on marque...c'qu'on pense avoir fait des progrès...où on pense avoir des difficultés <...> on marque, j'sais pas, en orthographe, en multiplications, en divisions...on marque les objectifs" (Lilian, CM2, réussite); "Un bilan...d'abord on met ses progrès, c'qu'on a fait comme progrès à l'école...après on met ses difficultés <elle énumère sur un ton très scolaire, comme si elle récitait une leçon d'école>...après, c'qu'on aimerait bien réussir, la prochaine fois, quand on ferait un bilan, et puis on devra le marquer dans ses progrès si on a réussi <...> Après faut mettre les idées qu'on a sur la vie d la classe...par exemple, si on trouve qu'y'a trop d bruit, on peut mettre qu'y'a trop d bruit et faudrait que...il faut trouver une solution pour que ça arrête...alors on peut mettre sa solution...après c'est la maîtresse qui met c'qu'elle pense du travail de l'enfant, et après c'est les parents qui doivent mettre euh...leur avis" (Virginie, CE2, réussite)

¹¹⁵¹ Ces enfants expliquent que le bilan de travail "C'est un papier où y'a marqué par exemple <<difficultés>>, par exemple en maths, t'as des difficultés... par exemple y'a aussi des cases où c'est blanc, t'as l droit d marquer des choses, par exemple euh...<<progrès>> <...> Ton progrès...et tu marques euh...tu trouves que t'as progressé en ça <...> Pi y'a aussi qu'est-ce que t'aimerais bien faire pour la vie d la classe" (Ingrid, CM1, réussite); "Ben...en fait y'avait des choses marquées, alors y'avait <<Mes...mes progrès>>, où est-ce qu'on a progressé euh...<<Mes difficultés>>, là euh...par exemple y'a la dictée, à les préparer euh...les tables de multiplication, euh...des choses comme ça. Euh...pi y'avait que'qu'chose euh...j'm'en rappelle plus, ça c'est un mot super dur, là on voulait arriver à l faire mieux, à le faire correctement...<<Mes objectifs>>, des trucs comme ça <...> et euh...j'y marquais...en fait c'était tout dans des petites cases, la dernière, c'était <<l'avis des parents>> <...> j crois qu'i'z'étaient pas obligés d'y marquer, si i'voulaient, i'pouvaient. Après euh...y'avait oui, si <<Mes propositions>>, <<Mes idées>> pour la vie d la classe <...> Après y'avait l'avis de mon institutrice..." (Peter, CE2, réussite); "Y'a plusieurs cases...y'a une case: <<Mes progrès>>, c'est c'que...où est-ce que t'as progressé, dans quelle matière et <<Mes difficultés>>, où est-ce que t'as des difficultés...y'a <<Mes objectifs>>, ben c'est c'que j'vais essayer de faire, d'apprendre bien euh...pour le trimestre prochain <...> Et pi on a une autre, une quatrième, c'est <<Mes idées pour la classe>>, qu'est-ce j'vais bien faire euh...j'sais pas, moi, dans la classe euh...comme idée, qu'est-ce que j'voudrais faire au square euh... <...> et y'en a une autre, c'est <<L'avis d la maîtresse>>, c'est ce que...elle met sur la fin et y'en a une dernière, c'est que...tu dois la montrer aux parents, et les parents ils mettent quelque chose" (Thibault, CM2, réussite)

¹¹⁵² Par exemple, Mickaël (CM1) fait une erreur d'appréciation quand il estime qu'il a progressé en orthographe, alors que selon les remarques de l'institutrice sur son carnet scolaire, il a "Beaucoup de difficultés en orthographe".

¹¹⁵³ Thibault (CM2, réussite) explique qu'il est très bon en maths, qu'il a des difficultés en orthographe et qu'il écrit mal, ce qui correspond exactement aux remarques que lui fait l'institutrice sur son carnet scolaire. Lilian (CM2, réussite) connaît non seulement les matières où il progresse et où il a des difficultés, mais en plus il sait décrire précisément ses nouvelles acquisitions: "J'ai eu une fois 16 et 1/2, c'était parce que j'avais pas compris qu'il fallait faire une phrase par opération<...> En maths, c'est mieux, parce que maintenant, j'sais faire les divisions à deux chiffres...et les mesures de longueurs et les mesures de masses <...> En géométrie, j'ai appris à calculer le diamètre par rapport au rayon et la circonférence par rapport au diamètre...en multipliant par Pi <...> J'ai appris aussi en grammaire le COD/COI et comment on accorde le...le passé composé...quand il y a l'auxiliaire <<avoir>> et qu'y'a un COD placé avant l'verbe...COD...COI aussi". Virginie (CE2, réussite) parle précisément de ses difficultés dans les acquisitions scolaires: les capitales et les drapeaux et elle explique qu'elle s'est entraînée pour s'améliorer dans les capitales, mais qu'elle n'a pas eu le temps pour les drapeaux. Le carnet scolaire d'Anne-Marie (CE2, réussite) mentionne ses problèmes d'écriture et elle explique: "Mes progrès, c'est pour les tables de multiplication...et en écriture, mais j'ai encore des difficultés en écriture". L'institutrice note qu'Ingrid (CM1, réussite) a fait des progrès en français et cette élève explique que ses difficultés en lecture venaient de son livre trop complexe et qu'elle a progressé en dictée: "Ca va mieux parce que j'avais eu 3 sur 20...que'qu'chose comme ça et pi tout d'un coup, quand j'avais bien appris, j'avais eu 16 sur 20"

sujet très intéressant car elle développe des capacités d'analyse de ses compétences scolaires assez impressionnantes qui s'inscrivent parfaitement selon la "logique" de l'auto-évaluation de soi demandée dans sa classe. Il faut dire qu'elle a rencontré des problèmes scolaires (en lecture) qui l'ont obligée à analyser ses difficultés pour les surmonter en consultant un psychologue et elle a pris l'habitude de produire du discours sur ses acquisitions scolaires.

Aliette (CM2, réussite) aborde sa manière de travailler scolairement: *"pour l'instant j'travaille pas euh...merveilleux, quoi! Mais j'veais essayer d'mieux travailler, d'apprendre mieux mes leçons"*, ce qui va exactement dans le sens de ce que lui écrit l'institutrice sur le carnet scolaire pour la 2ème période: *"Jeanne a relâché un peu ses efforts et est moins concentrée sur son travail. Il faut bien réfléchir aux accords et relire attentivement"*. Elle explique qu'elle a des difficultés pour les tables de multiplication, ce qu'on retrouve aussi dans sa description du bilan de travail: *"Et ben en fait y'a euh...on met c'qu'on a fait comme progrès, donc moi j'en ai mis euh...alors maint'nant les tables...j'avais beaucoup d'mal à faire les tables de multiplication...Bon c'est pas encore très bien compris, mais ça va d'jà mieux <...> donc elle nous d'mande euh...qu'est-ce que t'as fait dans les leçons, les exercices euh...après y'a <<Mes difficultés>> donc euh...au début j'avais mis <<mes difficultés sont les tables de multiplication>> et tout ça...Et puis après y'a <<mes objectifs>> donc et moi j'avais...chacun met que'qu'chose euh...qui faudrait faire et tout ça pour être bon <...> Elle nous d'mande de pas en faire plein des...des objectifs, parce que sinon, on n'y arrivera jamais...Et après y'a euh...la vie, pour faire des sorties, des travaux manuels, tout ça...elle nous d'mande notre avis...ben moi j'avais mis euh...j'aim'rais bien faire des sorties plus souvent pour aller à la neige...On y est allé un jour, faire du ski d'fond <...> Après y'a l'avis d'la maîtresse, donc elle regarde notre bilan et euh...donc elle met euh... <<Oui, c'est vrai elle a progressé en tables de multiplication, mais faut bien qu'elle continue>>, après on l'emmène chez nous et c'est marqué <<l'avis des parents>>, donc on met euh...les parents i'mettent et i'signent"*.

Selon Maria Montessori, "l'auto-évaluation" permettait de rendre les notes inutiles, l'enfant "découvrant la joie du travail". A l'école Tom Pouce, le système de notation¹¹⁵⁴ reste pourtant très présent, notamment à travers les exercices et les contrôles. Cependant, on peut penser que cette situation est liée en partie au type de public accueilli dont les parents, "détenant" souvent un niveau scolaire relativement élevé, connaissent les principes scolaires évaluatifs et demandent un "suivi" fréquent de leurs enfants (n'oublions pas qu'il s'agit d'une école privée) par une évaluation qui entraîne les élèves à l'habitude scolaire des situations d'examen et de la notation. Ainsi, tout laisse à penser que les institutrices de Tom Pouce ne pourraient pas se permettre de ne pas noter les élèves comme cela se pratiquait à l'école Freinet A.France de Vaulx-en-Velin¹¹⁵⁵ (ce qui générerait

¹¹⁵⁴ Cette notation peut se faire avec des lettres comme en (CE2 1994/95) ce qui peut donner l'impression d'"adoucir" les effets de la notation (mais qui revient toujours à indiquer la mesure du niveau d'un élève).

¹¹⁵⁵ Ecole étudiée dans le cadre de notre travail de maîtrise: *La pédagogie Freinet, une école pour le peuple?*, Université Lyon II, 1990, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin

une forte angoisse de la part des parents qui ne savaient pas où situer le niveau de leur enfant). L'institutrice de CE2/CM1/CM2 (1994/95) a notamment une manière très "traditionnelle" de faire des contrôles (les enfants ne doivent pas communiquer, les tables sont séparées, le temps est limité, elle ne donne pas d'explications, les tables sont débarrassées de leur matériel..) contrairement à la façon de procéder dans les configurations J.Giono¹¹⁵⁶, Guilloux¹¹⁵⁷, C.Freinet¹¹⁵⁸ où les institutrices tentent de dédramatiser les situations d'évaluation (à C.Freinet, les contrôles ressemblent ainsi beaucoup aux situations habituelles d'exercices).

Par contre plusieurs propos de cette institutrice indiquent une sensibilité certaine au thème montessorien de la "nocivité" de la notation. Ainsi la note ne doit pas être vécue comme une sanction, mais comme un "constat": "La note n'est pas une sanction. C'est à dire que la note est un constat du travail, de ce qu'on a acquis, de ce qu'on n'a pas acquis, de ce qu'on doit retravailler et qui est bien acquis, donc la note ne doit jamais être un échec. Si on met des notes, justement, je leur dis souvent ça, c'est pour progresser. Si on n'en mettait pas, on verrait moins bien quand même. Donc par exemple les dictées, je les note jamais au CE2, c'est simplement on compte les fautes, on essaie d'en faire le moins la fois d'après". Par ailleurs, elle préfère pratiquer le contrôle continu plutôt que de regrouper les contrôles sur deux jours: "c'est à dire que par exemple quand en maths on a vu deux ou trois notions, qu'elles sont bien acquises, que les enfants sont prêts, on fait un contrôle sur l'ensemble de ce qu'on a vu pendant une période. Par exemple avec les CE, on a énormément travaillé sur les tables de multiplication, la technique opératoire, on a appris à multiplier par 10, 100, 1000, en ligne, etc...On a fait plein de jeux, plein d'exercices donc quand j'ai estimé qu'ils étaient prêts, sur tout ça, on a fait un contrôle. Donc si tu veux les contrôles se succèdent, donc à la fois ça demande aux enfants d'être tout le temps attentifs et tout le temps un peu prêts puisque y'a des jours où il y a des contrôles et puis des jours où on peut se reposer sur ses lauriers. Ça fait des contrôles continus". Cette manière de procéder a pour conséquence que les enfants ont certes plus de chances parce qu'il y a plus de contrôles, dispersés sur davantage de jours, mais elle a aussi pour effet d'exiger chez l'élève une attention continue, sur tous les exercices et plusieurs enfants nous expliquent qu'il leur arrive de faire un travail dont ils ne savent qu'à la fin qu'il était noté. En même temps, cette institutrice demande aux élèves d'adopter une attitude "intelligente" par rapport aux contrôles et elle se moque constamment des enfants qui ont une attitude trop "scolaire" et recopient l'énoncé.

V- Les habitudes et les exercices d'appropriation scolaire de son corps

¹¹⁵⁶ Voir infra la partie IV,2 de cette configuration: "Les contrôles et les évaluations scolaires"

¹¹⁵⁷ Voir supra la partie II,4 de cette configuration: "Valoriser les élèves et positiver les situations d'apprentissage"

¹¹⁵⁸ Voir supra la partie IV,4 de cette configuration: "La correction formative et l'auto-contrôle responsabilisant: les bases d'une évaluation axée sur la confiance"

1- Des rituels, des signaux et des marqueurs de la mémoire et du corps

L'enfant scolarisé dès son plus jeune âge à l'école Tom Pouce (en maternelle petite section, certains n'ont que deux ans) est soumis immédiatement à des exercices destinés à incorporer les "bonnes habitudes" corporelles, c'est à dire à imposer directement aux corps une forme scolaire. Parmi les cinq configurations observées, il n'y a qu'à Tom Pouce où nous ayons trouvé des signaux non pas pour gérer les déplacements (comme les "feux" pour indiquer qu'on peut se rendre aux toilettes, les pancartes¹¹⁵⁹ ou les bracelets pour circuler dans l'école), mais pour éduquer directement les mouvements. Cet apprentissage des "techniques du corps"¹¹⁶⁰ propres à la configuration Tom Pouce est une inculcation par répétition qui s'atténue à mesure où l'élève grandit et qu'il a appris à mouvoir et à maîtriser son corps. La ligne et la clochette sont dans la suite directe des convictions pédagogiques de Maria Montessori concernant l'ordre dans la classe (ce sont des marqueurs du temps scolaire en indiquant le début et la fin d'un exercice, d'une séance, d'une journée; ils interrompent les situations où le groupe est agité) et l'éducation motrice: mieux vaut s'attacher à ordonner les mouvements de l'enfant que de tenter inutilement de le maintenir dans un état d'immobilité.

a) La ligne

Maria Montessori préconisait des exercices à partir d'une ligne tracée sur le sol, avec pour objectif de "leur apprendre à marcher"¹¹⁶¹ : les enfants devaient marcher dessus comme des danseurs de corde, en regardant leurs pieds et en se concentrant. Cet entraînement quasi gymnique de la marche va au-delà des rectifications apportées au corps telles que les décrit M.Mauss quand il s'appuie sur l'exemple de la manière de tenir ses mains en marchant pour démontrer qu'elle est le fruit d'une éducation à la source de mécanismes non pas "psychiques" mais qui forment une "idiosyncrasie sociale"¹¹⁶². Maria Montessori systématise, dans le cadre scolaire, l'éducation de la marche, qui dépasse le registre de la correction quotidienne pour s'inscrire dans un apprentissage formalisé, explicité et outillé (une corde pour "marcher droit") avec un exercice au même titre que les autres "savoirs scolaires". C'est par l'habitude, la mise en exercice que l'élève acquiert une attitude qui soumet son corps mais le libère pour l'action d'appropriation du savoir.

¹¹⁵⁹ Nous avons observé ces pratiques de feux et de pancartes pour se déplacer à l'école Freinet A.France de Vaulx-en-Velin étudiée dans le cadre de notre mémoire de maîtrise: *La pédagogie Freinet, une "école pour le peuple"?*, Université Lyon II, 1990, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin

¹¹⁶⁰ au sens de M.Mauss, c'est à dire "les façons dont les hommes savent se servir de leurs corps" (Sociologie et anthropologie, PUF, 1950, p.365)

¹¹⁶¹ "Pour garder leur équilibre, ils doivent faire des efforts tout à fait semblables à ceux du vrai danseur de corde, excepté qu'il n'y a aucun danger puisque ces lignes sont tracées par terre <...> Quand les enfants ont appris de cette façon à garder leur équilibre, leur démarche a atteint un niveau de perfection remarquable et ils ont acquis un port très gracieux, sans compter la sûreté et le calme de leur démarche naturelle" (Le Manuel Montessori, pp.65 et 66)

¹¹⁶² *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris, 1950, p.368

Maria Montessori n'a pas été la première à utiliser les repères matériels pour regrouper les élèves: l'école mutuelle utilisait déjà des demi-cercles autour desquels se répartissaient des groupes qui devaient lire les exercices de calcul, les tableaux de lecture et de grammaire sous la direction du moniteur. Selon M.Lainé, ce "dispositif spatial inédit" pouvait soit être marqué à même le sol, soit être constitué d'un arceau métallique rabattable qui s'élevait à la hauteur de la poitrine des élèves: "Les enfants devaient se réunir autour des demi-cercles, dans l'ordre le plus parfait, la pointe des pieds devant juste affleurer la ligne formée sur le sol par des gros clous à tête plate ou par une rainure remplie de mastic ou de bitume. Mais l'alignement des pieds sur le cercle occasionne une perte de temps inutile et les élèves n'étaient jamais parfaitement rangés; tels sont les motifs qui dans plusieurs manuels susciterent la préférence aux cercles métalliques rabattables. Ceux-ci constitués de tringles de fer cintrées, placées à environ 80cm du sol et fixées au mur par des charnières pouvant être baissées ou levées à volonté, ils étaient soutenus par un support en fer qui était placé au milieu du cintre. Quand ils étaient relevés, le tourniquet de fer les retenait le long du mur <...> "Nous nous rendons compte aisément que l'organisation pédagogique exige, selon les lieux et les moments, un ordre dans le positionnement des personnes que l'on cherche à obtenir grâce à un dispositif qui s'impose dans sa matérialité. La barre de fer courbe formant le demi-cercle impose une forme au groupe d'élèves qui vient se mouler dessus, bien mieux que ne le fait un marquage au sol. Cette volonté d'un positionnement ordonné et impératif des élèves cherche à se réaliser par un dispositif technique élaboré selon une démarche empirique. Là où le pouvoir disciplinaire échoue à réaliser seul son exigence de perfection, on recourt à un artifice mécanique"¹¹⁶³. M.Lainé indique que finalement, pour des questions d'hygiène et de sécurité, c'est le premier système qui sera conservé (avec un marquage au sol).

La configuration Tom Pouce n'utilise pas d'artifice mécanique (comme les cercles métalliques), mais soumet les enfants à un apprentissage systématique de la manière de se disposer sur un cercle. En maternelle petite section, les élèves s'exercent autour de la ligne (qui est en fait un cercle de forme ovoïde, sorte de rectangle aux angles arrondis): l'enfant apprend à déplacer sans bruit une chaise et à la mettre sur la ligne de manière à ce que ni les pieds de la chaise, ni ses propres pieds ne touchent la ligne ou bien il doit se déplacer sur le trait avec une petite cuillère et de l'eau sans en faire tomber, ces exercices ayant pour objectif pédagogique de "faire prendre conscience de la ligne". Par ailleurs, l'insistance que les éducatrices de maternelle mettent dans l'apprentissage du fonctionnement de la ligne est là pour nous rappeler que lorsque les enfants viennent s'asseoir sur la ligne, il n'y a là rien de "spontané" au sens où ils auraient compris "naturellement" et "d'eux-mêmes" que la gestion du groupe est facilitée par leur comportement individuel. Au contraire, les gestes, les manières de s'asseoir, l'intériorisation des règles de fonctionnement de la ligne sont le fruit d'un long travail répétitif et systématique de la part des éducatrices: le début de l'année est consacré pour une grande part à ce type d'apprentissage, et pourtant les éducatrices reprennent souvent les enfants à propos de la ligne, alors qu'on est déjà en fin d'année scolaire lorsque nous les observons.

¹¹⁶³ *Les constructions scolaires en France*, Paris, PUF, collection l'éducateur, 1996, pp.73 et 74

Ainsi les enfants apprennent une posture, une manière de se tenir, en incorporant les usages de la ligne sur laquelle il est "de règle" de s'asseoir "en tailleur", et non pas sur les genoux, accroupi ou d'une autre manière. Les éducatrices de la maternelle petite section insistent beaucoup sur cette manière de s'asseoir:

Classe de maternelle petite section (1993/94)

- **(17.05.94)** A 14h00, les enfants sont assis sur la ligne. Avant de commencer, l'éducatrice dit très posément et calmement, en articulant: *"Il y a des enfants qui ne sont pas assis comme il faut"*. Elle reprend chaque enfant concerné, en l'appelant chaque fois par son prénom et en lui demandant de "se mettre en tailleur". Lorsque tous les enfants sont assis en tailleur (l'éducatrice et moi-même avons adopté cette posture), elle commence à expliquer comment va se dérouler la journée. L'éducatrice s'arrête parfois pour reprendre un enfant qui change de manière de s'asseoir.

D'autre part, l'espace même de la ligne fait l'objet d'une règle très fréquemment rappelée en maternelle petite section, celle de "ne pas traverser la ligne". Il serait impossible de faire respecter cette réglementation dans les autres classes où le manque d'espace interdit d'avoir un lieu uniquement réservé à l'usage de la ligne et même si l'espace était disponible, on peut penser que cette interdiction (qui vise à marquer un temps et espace où les corps doivent conserver une certaine posture) n'est plus aussi nécessaire pour des enfants plus âgés qui sont censés avoir intériorisé le fonctionnement de la ligne. Les réactions d'une fille de trois ans montrent que déjà à son âge, elle a compris les modalités d'usage de la ligne, même si c'est de manière un peu "mécanique" et non pas "raisonnée", dans le sens où elle sait dire que c'est interdit, mais qu'elle ne cherche pas d'explication à cette interdiction:

Classe de maternelle petite section (1993/94)

- **(17.05.94)** Je me "promène" dans la troisième salle (là où les enfants peuvent dormir après le repas de midi) pour observer ce qui s'y passe: je me mets au milieu de la pièce, afin de mieux regarder autour de moi. Une fille entre dans la salle, elle me voit et s'énerve d'un coup: *"Et oh! Qu'est-ce que tu fais là, tu t'en vas!"*. Comme elle le dit en souriant, je ne comprends d'abord pas ce qu'elle veut me dire et je crois qu'elle me demande si je pars de l'école, ayant fini mon travail de terrain. Je lui réponds: *"Non, je ne m'en vais pas, j'ai pas tout vu encore!"* Elle me dit: *"Mais t'as pas le droit, la ligne!"* Je comprends enfin qu'elle m'explique qu'il est interdit de marcher à l'intérieur du cercle formé par la ligne. Elle me dit qu'on a le droit de se mettre "que derrière". Je lui demande pourquoi, étant donné qu'il n'y a pas d'enfants assis autour de la ligne. Elle me répond que *"C'est comme ça!"*, vient me tirer par la main, et m'explique qu'à la rigueur, je peux me mettre à l'extérieur de la ligne et puis sauter au milieu, mais qu'il ne faut pas que je marche à l'intérieur de la ligne. En reculant, je marche sur la ligne où je m'arrête pour continuer à discuter avec elle, mais elle m'interrompt tout de suite, me disant *"T'as pas le droit!"*: je comprends qu'il ne faut pas marcher là où les enfants s'assoient. Comme je lui fais remarquer en riant que *"C'est pas possible, on ne peut rien faire ici!"*, elle ne dit plus rien et me regarde de manière étrange, me signifiant par là qu'elle n'a pas vraiment saisi en quoi mes propos sont

censés être amusants.

A l'école Tom Pouce, si la ligne ne fait l'objet d'un exercice scolaire qu'en maternelle petite section (seule classe où elle est peinte par terre), elle est présente à tous les niveaux, jusqu'au troisième cycle. Cette ligne a tout d'abord une fonction de rassemblement¹¹⁶⁴, moins systématique en troisième cycle qu'en maternelle, premier et deuxième cycle où elle est utilisée systématiquement pour ponctuer le début et la fin de la matinée et de l'après-midi, l'avant et l'après récréation et où elle marque également le passage d'un exercice scolaire à un autre.

Classe de maternelle petite section (1993/94)

- **(17.05.94)** A 14h00, l'éducatrice fait rentrer un à un les enfants les plus calmes. Elle n'a rien à dire, ni sa collègue: après être passés aux toilettes et après avoir installé leurs vêtements sur des cintres, ils vont chacun à leur tour par terre sur la ligne, en s'appliquant lorsqu'ils s'assoient, en ne faisant pas de bruit. Avant le goûter, les enfants vont s'asseoir à nouveau sur la ligne après avoir rangé leur matériel, et ils attendent là que les parents viennent les chercher.

Ce rassemblement est l'occasion le matin de "faire le point" sur les élèves qui sont absents (en expliquant éventuellement à la classe les raisons de leur absence: maladie, accident, etc...), de présenter des objets apportés par des enfants, d'expliquer les activités scolaires qui vont suivre. Ce rassemblement est aussi et surtout un moyen pour impliquer les enfants dans la situation scolaire avec une posture adéquate, en calmant leur activité corporelle (il faut s'asseoir), leur activité langagière (il faut parler les uns après les autres) et en les projetant dans l'activité qui va suivre:

Classe de maternelle grande section/CP (1993/94)

- **(18.05.94)** A 8h30, les enfants qui entrent progressivement dans la classe, s'assoient au fur et à mesure sur la ligne (dont l'emplacement n'est pas tracé). La maîtresse accueille les enfants en parlant lentement et doucement (elle chuchote presque). Les enfants demandent que devient Lucas qui s'est fait mal (il a le poignet cassé). L'institutrice explique qu'il viendra peut-être les voir aujourd'hui, mais qu'il faudra vraiment faire attention avec lui. Elle explique aussi qu'une fille a attrapé la varicelle. Un garçon demande ce que c'est et la maîtresse répond qu'on attrape des boutons, mais qu'on ne peut l'attraper qu'une fois dans sa vie.
- **(19.05.94)** Il est 8h35: la maîtresse fait comprendre (en fermant la porte de la classe) à un père resté dans la salle, qu'elle voudrait commencer. La maîtresse présente un enfant, qui viendra peut-être dans cette école l'année prochaine: le garçon est assailli de questions par les autres élèves. Il apporte quelques réponses jusqu'à ce que la maîtresse dise que les élèves pourront continuer à poser des questions pendant la récréation, mais que "maintenant, il faut avancer, car on est déjà en retard".

¹¹⁶⁴ En classe de maternelle petite section, les enfants se rassemblent toujours sur la ligne rouge avant de commencer ou de terminer une demi-journée et il existe deux autres lignes jaunes dans les autres salles, la couleur étant un marqueur visuel supplémentaire pour indiquer la nature du changement d'activité (rouge: rentrer/sortir de la classe; jaune: changer de travail).

L'institutrice explique ensuite que Clarisse veut leur montrer quelque chose: la fille montre un billet de 1000 livres que ses parents lui ont rapporté d'Italie. La maîtresse lui demande si elle sait pourquoi ses parents lui ont rapporté ce billet (la fille répond par la négative): l'institutrice explique que sur l'une des faces est représentée Maria Montessori qui travaille avec des enfants.

Le premier rassemblement sur la ligne prend l'allure d'un dernier "exutoire" où les élèves "se défoulent" dans certaines limites, avant de se concentrer sur leurs tâches scolaires. L'institutrice laisse les enfants parler à tort et à travers, sans les couper brutalement par des "taisez-vous", elle reprend le plus calmement possible les interventions des enfants pour arriver à les "canaliser" et à préparer les élèves à adopter une posture adéquate à l'apprentissage scolaire. D'ailleurs, au moment où l'institutrice présente le travail qui va être demandé, elle exige de la part des élèves une attention beaucoup plus prononcée et elle n'autorise les enfants à se lever de la ligne pour faire leur travail qu'à la condition "d'être calmes".

La ligne a ainsi essentiellement pour fonction de préparer les enfants à adopter l'attitude scolaire avec ce qu'elle demande de calme, de concentration et de "discipline" du comportement et d'ailleurs les institutrices de la maternelle petite section jusqu'à la classe de CE1/CE2 rassemblent toujours les enfants en revenant de récréation, alors qu'elles le font moins systématiquement avant de partir en récréation. Mais la ligne joue aussi un rôle de "bilan" et le rassemblement à la fin d'une demi-journée peut être l'occasion d'une "mise au point" sur les éventuels débordements:

Classe de maternelle grande section/CP (1993/94)

- **(19.05.94)** Il est 12h00, les enfants sont en train de ranger le matériel. La matinée a été assez difficile, puisqu'il était quasiment impossible pour la maîtresse d'obtenir un silence relativement "durable" et que plusieurs élèves se sont disputés, voire même bagarrés. D'ailleurs, une fille pleure car un garçon lui a pris sa boîte de "Smarties" (distribués au moment du goûter). L'institutrice demande aux enfants de venir s'asseoir sur la ligne. Elle prend un air très mécontent (elle articule beaucoup): *"Je ne sais pas si vous vous rendez compte, mais je trouve que la classe a été très bruyante aujourd'hui. Il va falloir vraiment se calmer pour cet après-midi, sinon, ce n'est pas possible pour les enfants de travailler"*.

En classe de CE1/CE2 (1993/94)

- **(20.05.94)** Les enfants entrent du square à 11h10 après la récréation. L'institutrice leur demande de s'asseoir sur la ligne, ce que beaucoup d'élèves ont déjà fait dès qu'ils sont arrivés. Une fois qu'ils sont assis, elle leur fait remarquer: *"Je ne sais pas si c'est la fin de la semaine, mais je vous trouve vraiment énervés"*(elle insiste sur "vraiment énervé", en détachant les syllabes, ce qui a pour effet de rétablir d'un coup le silence). Elle continue: *"Maintenant que vous êtes rentrés, il ne faut plus parler fort comme au square"*. Elle demande à un enfant de poser une gomme qu'il ne cesse de jeter en l'air. Elle continue en articulant lentement et distinctement: *"Je vais vous appeler l'un après l'autre, et seulement les enfants qui sont calmes. Les CE1, vous*

*allez rejoindre votre place pour lire dans le livre de lecture. Les CE2, vous allez prendre du matériel, mais pas les Kapla*¹¹⁶⁵. Trois garçons (qui ont un comportement particulièrement pénible) continuent à s'agiter: l'institutrice s'accroupit en face d'eux et leur dit "Je ne peux pas vous appeler, vous êtes vraiment trop excités".

Dans ces deux situations, la maîtresse avant même de reprocher quoi que ce soit aux élèves, les fait d'abord s'asseoir: le rassemblement sur la ligne permet d'obtenir une première "reprise sur soi" du comportement des enfants. L'institutrice de maternelle grande section fait ensuite le bilan de la demi-journée, et elle en tire les conséquences pour l'après-midi, en rappelant aux enfants l'exigence de calme et de maintien de soi. Les enfants de CE1/CE2 ne peuvent se lever de la ligne (avec une activité précise à faire) uniquement lorsque la maîtresse leur a donné l'autorisation, c'est à dire quand elle a estimé qu'ils sont suffisamment calmes et maîtrisés pour travailler.

Il faut quand même préciser que les règles qui régissent l'utilisation de la ligne connaissent des interprétations différentes selon les institutrices et on a l'impression que l'usage de la ligne est de moins en moins réglementé aux niveaux scolaires supérieurs. Par exemple en maternelle petite section, il est obligatoire pour tout le monde (maîtresses, stagiaires, observateurs extérieurs) de s'asseoir avec les enfants sur la ligne alors que pour les autres classes, les adultes peuvent s'en dispenser. Ainsi en classe de CM1/CM2 (93/94) et de CE2/CM1/CM2 (1994/95), la maîtresse ne s'assoit pas forcément par terre sur la ligne avec les enfants au moment du goûter, dont le déroulement est moins soumis à des règles identiques comme en maternelle petite section/CP (où un enfant est désigné pour apporter et distribuer le goûter: il ne peut commencer qu'en silence et chaque élève doit attendre la fin de la distribution avant de pouvoir commencer). De la même manière, les éducatrices de la classe maternelle petite section et l'institutrice de la classe maternelle grande section/CP insistent beaucoup sur la façon de s'asseoir sur la ligne, alors que cet aspect est moins souvent repris dans les classes suivantes¹¹⁶⁶.

Ces différences d'exigences d'utilisation de la ligne illustrent l'idée que suivant le principe de progression dans l'apprentissage, plus l'enfant avance dans les classes, plus il a intériorisé le fonctionnement de la ligne et moins il a besoin qu'on le lui rappelle. Les exercices permettant d'incorporer l'usage de la ligne (et corrélativement la posture scolaire d'apprentissage) ont besoin d'être systématiques, rigoureux en maternelle petite section, mais s'estompent progressivement au fur et à mesure où les enfants ont intériorisé les modalités d'utilisation de la ligne de manière telle qu'elle n'a plus besoin d'être matérialisée par de la peinture et qu'il n'est plus aussi important de s'asseoir "en tailleur". Pour l'institutrice des grandes classes l'essentiel est que les enfants "se tiennent bien" en restant calmes, en écoutant et qu'ils viennent s'asseoir dès qu'on leur demande

¹¹⁶⁵ Un autre exemple d'un moment collectif important (universitaires, explications apportées en vue d'une classe verte) "dédié" l'objectif de ce jeu en s'amusant à envoyer les bâtonnets dans le bac "Kapla". La maîtresse ne leur avait rien dit "sur le coup", mais elle les avait quand même remarqués.

¹¹⁶⁶ En CM1/CM2 (1993/94) et en CE2/CM1/CM2 (1994/95) l'institutrice n'exige jamais que les enfants s'assoient "en tailleur" et la manière de s'asseoir connaît beaucoup de variations selon les élèves.

b) La clochette

Comme pour la ligne, parmi toutes configurations analysées, il n'y a qu'à Tom Pouce où nous avons relevé l'utilisation d'une clochette, présente à la cantine et dans toutes les classes, y compris en classe de 3ème cycle, ce qui est le signe d'une "régression" d'après l'institutrice qui a été obligée de l'introduire au règlement de CE2/CM1/CM2 (1994/95) car les élèves faisaient trop de bruit ¹¹⁶⁷ : "Donc on a pris plusieurs décisions, d'abord, au début de l'année, il n'y avait pas de clochette dans la classe, donc on a décidé qu'on allait en mettre une, parce que moi j'en avais par dessus la tête, je ne voulais plus crier. On ne savait plus comment demander le calme, quand y'avait trop de bruit, on ne savait plus comment faire, donc on a décidé qu'on allait mettre une clochette comme dans les autres classes, qu'on n'arrivait pas encore à s'en passer, donc on a repris le système de la clochette dans la classe, donc ça c'est les enfants qui ont décidé, ainsi que moi". Le principe de cet instrument n'est pas sans rappeler le "signal" qui remplaçait la "voix" du maître de l'école chrétienne lasallienne en le dispensant de donner des ordres verbaux et lui permettait ainsi de parler le moins possible ¹¹⁶⁸. Dans les classes de Tom Pouce, la clochette est toujours située au même endroit et son usage est soumis là encore à des règles rappelées dans une classe à l'occasion de la visite d'un futur élève de l'école:

En classe de maternelle grande section/CP (1993/94)

(19.05.94) Il est 8h40 environ, et la maîtresse explique aux enfants assis sur la ligne que la visite du "nouveau" (Christophe) va permettre de faire *"un rappel des règles de vie de la classe car beaucoup d'enfants ne s'en rappellent pas toujours"*. Elle parle beaucoup de la clochette et elle demande à Marion de montrer à Christophe "comment on se sert de la clochette". Marion se dirige lentement vers le meuble et il prend la clochette entre les deux doigts, de manière très précautionneuse, comme si elle risquait de se casser. Il la fait tinter deux petits coups légers. L'institutrice intervient: *"Voilà, c'est tout, deux coups, c'est ce qu'il faut, ça suffit"*. Elle demande aux élèves: *"Quand est-ce qu'il faut s'en servir?"* Les enfants énumèrent que c'est à l'heure du goûter, quand un enfant veut parler à toute la classe et pas seulement à une seule personne, quand il est l'heure de partir au square ou de rentrer à la maison, quand il y a trop de bruit dans la classe. L'institutrice acquiesce et leur demande ce qu'ils doivent faire quand ils entendent tinter la clochette. Les enfants énumèrent: ils ne doivent plus parler ni faire de bruit, ils doivent s'immobiliser, ils doivent arrêter leur activité, ils doivent regarder celui qui tient la clochette pour "écouter ce qu'il veut dire".

Cette clochette permet de concilier des comportements apparemment contradictoires: laisser l'enfant libre de bouger, mais interrompre son mouvement quand il faut changer d'activité ou lorsque que quelqu'un (enfant ou adulte) veut parler à l'ensemble de la classe. Cependant, nos observations nous amènent à penser que la simple agitation de la

¹¹⁶⁷ L'institutrice rappelle que la clochette est "normalement" pour les petits par des interventions telles que: *"J'aimerais bien ne pas être obligée de prendre la clochette pour avoir le silence! On se croirait dans la classe des petits!"*.

¹¹⁶⁸ Selon G.Vincent dans *L'Ecole primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.24

clochette ne suffit pas à elle seule et plusieurs conditions sont nécessaires pour que le tintement soit suivi de calme et de silence. Tout d'abord, les institutrices et les éducatrices nous expliquent à plusieurs reprises que les enfants comme les adultes (maîtresse ou intervenante extérieure) ont la possibilité d'utiliser la clochette, de manière à ce que "chacun se sente concerné par la discipline. Il n'y a pas que la maîtresse qui a le droit de dire qu'il y a trop de bruit dans la classe" (institutrice de maternelle grande section/CP). Mais nos observations nous amènent à relativiser cette "réciprocité". Ainsi, nous avons souvent remarqué que ce n'est pas l'enfant de lui-même qui prend la clochette pour faire une annonce, mais que c'est l'institutrice qui demande à un élève de sonner la clochette pour dire qu' "il faut ranger le matériel" ou qu' "il faut moins de bruit dans la classe". La maîtresse rajoute souvent d'ailleurs dans ce cas-là, une phrase du type: "Je suis d'accord avec ce que tu viens de dire", cautionnant l'intervention incitée de l'enfant.

Classe de maternelle petite section (1993/94)

- **(17.05.94)** Vers 16h15, l'éducatrice qui travaille dans la première pièce appelle une fille et lui demande d'aller sonner la clochette dans l'autre pièce *"pour que les enfants rangent, parce que c'est l'heure du goûter"*. La fille prend la clochette et va dans la deuxième pièce. Elle la fait tinter, et l'éducatrice dit: *"Chut! Qu'est-ce qui se passe maintenant?"*. Elle interpelle chaque enfant pour qu'il se taise et menace même l'un d'entre eux de l'envoyer tout seul dans une pièce. Elle dit plusieurs fois *"On écoute"*. La fille dit (en s'appliquant et en articulant beaucoup): *"Il faut ranger maintenant, et aller s'asseoir car c'est l'heure du goûter"*.

Les enfants réagissent "dans le bon sens" dès qu'ils entendent la clochette (c'est à dire qu'ils font beaucoup moins de bruit), mais la présence de l'éducatrice ou de l'institutrice et ses interventions, ses incitations à écouter sont indispensables pour faire respecter le silence. Plusieurs observations montrent que l'adulte est obligé d'accompagner le tintement de la clochette par des mouvements et des mimiques non sonorisées, parfois même de nommer les "fautifs" pour qu'ils s'arrêtent de parler, de gesticuler ou de faire un travail:

Classe de maternelle grande section/CP (1993/94)

- **(19.05.94)** La maîtresse a fait tinter la clochette, mais cinq élèves continuent de bavarder. Elle prend la clochette et s'approche du groupe d'enfants, en leur faisant sonner la clochette une fois dans les oreilles, tout doucement. Elle se retourne, mais deux élèves recommencent à discuter, et du coup elle les appelle par leurs prénoms, en secouant la tête pour montrer qu'elle est énervée et que normalement, elle ne devrait pas faire comme ça, les enfants devraient s'arrêter d'eux-mêmes.

Classe de maternelle grande section/CP (1993/94)

- **(19.05.94)** Il est 12h00, et les enfants dans la classe sont très énervés. Une mère entre dans la classe et demande à l'institutrice si elle peut lui parler. Les deux femmes sortent de la classe. Un garçon prend la clochette et la fait tinter deux fois, sans succès, puisque aucun des élèves ne s'arrête pour l'écouter: il parle quand

même, en disant qu'il cherche le crayon bleu. Il fait alors comme la maîtresse, c'est à dire qu'il passe près des élèves avec la clochette pour attirer leur attention: les enfants s'arrêtent, mais reprennent leurs discussions et leurs occupations dès qu'il a le dos tourné. Au total, il faut l'arrivée de l'institutrice qui demande que le matériel soit rangé et que tout le monde se calme pour que le brouhaha et l'agitation cessent un peu. La maîtresse ne remarque même pas qu'un des enfants voulait dire quelque chose, tellement l'agitation est grande.

Classe de CE2/CM1/CM2 (1994-95)

- **(16.12.94)** Tous les enfants de l'école se retrouvent dans une salle de l'école pour répéter un chant de Noël en vue de la prochaine fête avec les parents. L'une des maîtresses des petits amène une clochette et arrive plus ou moins à obtenir le silence en début de séance. A la fin du chant, les maîtresses demandent le silence pour donner des explications avant de répéter à nouveau. Une fille de maternelle prend la clochette et sonne trois coups successifs. Aucune institutrice ne réagit et le son n'a aucun effet sur le groupe d'enfants.

Les entretiens menés avec les élèves de CE2/CM1/CM2 (1994/95) montrent qu'ils ont parfaitement intégré l'idée qu'il vaut mieux que la clochette soit sonnée en classe par la maîtresse car cela aura moins d'impact si c'est un enfant qui le fait:

- Q: "Et toi, ça t'arrive de l'utiliser, la clochette?" **Flora** (CE2): "En CE1, ça m'est arrivé une fois, parce que les garçons, 'faisaient du bruit, pi on faisait que "<<chut>>, <<chut>>, alors à force, j'ai fini par faire sonner la p'tite clochette, pi j' leur ai dit, mais eux, i'voulaient pas m'écouter parce que...j'étais pas la maîtresse!" Q: "Et la clochette, elle est utilisée quand?" **Aliette** (CM2): "Ben quand on sent qu'y'a vraiment beaucoup d'bruit, on d'mande à M.N <prénom de l'institutrice> si on peut la sonner, et pi vraiment on la sonne, là..." Q: "Et toi, ça t'arrive de la sonner, la clochette?" Aliette: "Ouais mais bon, quand M.N elle est en réunion à côté et que nous, on doit travailler tout seul à côté et ben quand on la sonne, i's'mettent à rigoler, quoi! <...> i's'en foutent de la clochette! Que quand y'a M.N...même quand y'a M.N, y'en a des fois qui écoutent pas, alors nous c'est pfff!" Q: "Et toi, ça t'est arrivé de la sonner, la clochette?" **Virginie** (CE2, réussite): "Euh...une fois" Q: "Et ça avait marché?" Virginie <en riant, comme si la réponse était évidemment négative> "Ben, comme c'était pas la maîtresse, en général, i'z'écoutaient pas!"

Les réticences pour utiliser la clochette peuvent provenir chez certains enfants du sentiment d'incompatibilité entre ce qu'ils demandent et leur propre comportement. Par exemple, l'élève qui sonne la clochette pour obtenir moins de bruit de la part des autres enfants aura certainement peu de crédibilité s'il est connu justement pour faire du bruit. Thibault (CM2) souligne le risque de contradiction "Ben souvent, c'est plutôt M.N <l'institutrice> qui le fait <sonner la clochette> parce que...c'est un peu tout l'monde qui fait du bruit, alors...A la cantine, tout l'monde peut la sonner, mais des fois y'en a qui la sonne et pi eux aussi i'font du bruit!". Mais surtout, l'institutrice apparaît comme l'adulte responsable de l'autorité de la classe (elle n'est pas sur le même plan que les "pairs" de la

classe), elle peut punir éventuellement un élève récalcitrant et garder une mauvaise impression d'un enfant (ce qui peut le desservir par la suite). L'efficacité limitée de l'usage de la clochette par les intervenants extérieurs (surtout lorsque l'institutrice n'est pas là) renforce notre analyse selon laquelle le tintement n'est rien sans l'autorité de l'utilisateur. Pour être vraiment suivie d'effet, la clochette ne doit pas être utilisée par un "substitut" temporaire ou par un élève qui de par sa position ne détient aucune autorité sur les autres enfants: l'efficacité du tintement est sous le cautionnement direct de l'institutrice, attesté par sa présence active en tant que garante du bon déroulement.

2- Le soin corporel et la présentation de soi

a) La correction vestimentaire

A Tom Pouce, l'enfant est habitué dès deux ans à ranger ses vêtements sur des cintres qui eux-mêmes se placent sur des portemanteaux. Ces moments d'habillage et de déshabillage prennent d'ailleurs en classe de maternelle petite section des allures de "rites", fixant régulièrement le début et la fin de la demi-journée: avant que les enfants ne rentrent dans la salle, les éducatrices vont chercher le portemanteau (qui est fixé sur des roulettes) puis chaque enfant avant de s'asseoir sur la ligne installe lui-même son vêtement qui doit tenir bien droit sur le cintre afin de n'être pas abîmé. La demi-journée ne peut commencer qu'à partir du moment où tous les enfants ont rangé de manière correcte leur vêtement (les éducatrices déplacent alors le portemanteau dans une autre salle). Dans ce domaine, les éducatrices (et tout adulte intervenant auprès des enfants) doivent donner l'exemple et en maternelle petite section, il nous a été demandé de ranger aussi sur un cintre notre vêtement (qui était posé sur le dossier d'une chaise). A la fin de la demi-journées, les éducatrices vont chercher le portemanteau (ce qui est un signe que la matinée ou l'après-midi est terminée) et les enfants, assis sur la ligne, sont appelés lorsqu'ils sont suffisamment calmes pour venir s'habiller. Dans les autres classes, la même insistance est portée sur le rangement et le soin apporté aux vêtements, sauf que les portemanteaux sont placés de manière fixe dans le couloir. Là encore, en classe de maternelle grande section/CP, la maîtresse nous a fait remarquer dès notre arrivée qu' "il y a un portemanteau dans l'entrée" (sous-entendu: il faut donner l'exemple en mettant votre veste sur un cintre, comme le font les élèves et les institutrices).

Ce souci apporté à la correction de la tenue vestimentaire s'intègre tout à fait dans les préoccupations pédagogiques de Maria Montessori pour laquelle la maîtrise et la mise en ordre de ses comportements passent par un habit correctement disposé "Il faut aussi apprendre à soigner ses vêtements, à voir si tout est en ordre, apprendre à recoudre des boutons, à enlever les taches, etc...<...> Les grands apprendront non seulement à faire toutes ces choses, mais ils auront aussi la notion que, pour sortir, on doit être parfaitement en ordre. Un individu habitué à ne pas supporter une tache sur son vêtement le nettoie aussitôt sali; il existe une sensibilité spéciale, une sensibilité active qu'il s'agit de développer; un enfant ainsi éduqué sait distinguer celui qui possède cette sensibilité, et cela fait naître chez lui un souci de correction et un contrôle constant de sa personne; il ne veut avoir aucune trace de désordre sur lui, ni laisser aucune trace de désordre là où il est passé" ¹¹⁶⁹ .

Ainsi l'état des vêtements indique chez quelqu'un le soin qu'il apporte à sa personne et ses qualités d'ordre intérieur, c'est pourquoi dans la pédagogie Montessori qui insiste tant sur le contrôle de soi, il est important de s'exercer à entretenir sa tenue vestimentaire (n'oublions pas les exercices proposés à Tom Pouce en maternelle et au CP, tels que savoir coudre un bouton, cirer ses chaussures, utiliser les fermetures des vêtements¹¹⁷⁰) pour apprendre à s'ordonner soi-même et inversement, les capacités à ordonner ses habits apparaissent comme le reflet de notre ordre intérieur: "Le vêtement du corps est, en quelque sorte, le corps du corps, et il donne une idée des dispositions de l'esprit" écrivait Erasme dans sa *Civilité puérile*¹¹⁷¹. E. Mension-Rigau note combien "La tenue a son sens et l'aspect est signe. L'extérieur est investi de toute lecture possible: un air soigné décèle des vertus. Le geste est considéré comme l'expression physique et extérieure de l'âme intérieure sur laquelle une discipline peut influencer. C'est dans l'apparence du corps, imbu de sa plastique, et dans la correction des mouvements que se note la bonne éducation"¹¹⁷².

La correction vestimentaire exigée par Maria Montessori ne peut être dissociée d'une préoccupation hygiéniste relative à la propreté du corps et la pédagogue avait prévu dans la "maison des enfants": "Au milieu de la pièce, des tables sur chacune desquelles on a posé une petite cuvette, du savon et une brosse à ongles. Contre le mur, des robinets avec un évier où les enfants viennent chercher de l'eau et vider leur cuvette"¹¹⁷³. A Tom Pouce, les maîtresses (surtout celles des petites classes) insistent aussi beaucoup sur l'hygiène corporelle des enfants, et par exemple nous avons relevé dans les toilettes communs aux classes de maternelle grande section/CP, CE1/CE2, un panneau:

"Je me lave les mains

- quand je reviens du square
- quand je vais manger
- quand je suis allé aux WC"

La préoccupation hygiéniste n'est certainement pas spécifique à l'école Tom Pouce et nous avons vu dans la configuration Jean Giono que l'une des institutrices fait laver les

¹¹⁶⁹ *De l'enfant à l'adolescent*, pp.37 et 38

¹¹⁷⁰ Ces exercices étaient déjà préconisés par Maria Montessori qui voyait là une manière sûre d'apprendre à être "indépendant" et "autonome" dans l'habillement, le déshabillage et l'entretien de ses affaires: "A cette fin mon matériel didactique comporte une collection de cadres auxquels sont fixés des morceaux de tissu, de cuir, etc...On peut les boutonner les agraffer, les assembler par tous les moyens qu'a inventés notre civilisation pour attacher chaussures, vêtements, etc..."(*Le Manuel Montessori*, p.63). Voir infra dans la configuration Tom Pouce la partie IV,1,b: "Du matériel didactique spécifique"

¹¹⁷¹ cité dans *La bienséance, la civilité et la politesse enseignées aux enfants*, textes réunis par J.P Séguin, Ed. Jean Michel Place/Le Cri, Paris, 1992, p.255

¹¹⁷² *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au XXème siècle*, Ed. Rivages/Histoire, Paris, 1990, p.165

¹¹⁷³ *Le manuel Montessori*, pp.37

dents aux enfants après le repas. Mais il nous semble que cette préoccupation prend une acuité particulière dans la configuration Tom Pouce qui insiste beaucoup sur la correction de soi.

b) L'expérience répétée d'une exigence de maintien corporel

A Tom Pouce, d'autres pratiques que la ligne et la clochette rappellent la nécessité du maintien du corps:

CE2/CM1/CM2 (1994/95)

- **(25.11.94)** Une dizaine d'enfants font du bruit dans le couloir en attendant d'aller au square pour la récréation. Ils ne dérangent personne, ils sont tout seul à l'étage, mais l'institutrice leur demande de se taire et de se calmer.
- **(2.12.94)** Au gymnase, l'institutrice demande aux enfants de "courir dans la salle pour s'échauffer". Le groupe d'élèves s'élance en criant Au bout de deux tours, elle leur dit de revenir: "ça ne compte pas", car ils ont fait trop de bruit, il faut recommencer. Le groupe est tout seul dans le gymnase et ne risque de déranger personne.

Ces deux observations, extraites parmi beaucoup d'autres, montrent la nécessité de savoir mouvoir son corps de manière ordonnée et sans bruit, même dans des situations où le comportement des élèves ne peut pas gêner d'autres personnes.

Par ailleurs, avant de partir du gymnase, l'institutrice fait toujours des exercices de décontraction, pratique que nous avons relevée aussi dans les configurations J.Giono¹¹⁷⁴, Guilloux¹¹⁷⁵ et C.Freinet¹¹⁷⁶. Les enfants sont tous allongés par terre, elle leur parle et elle les appelle un par un, au fur et à mesure où elle estime qu'ils sont calmés. On trouve un exercice similaire dans la méthode Montessori, avec la "leçon de silence" qui apprend aux enfants à ne pas bouger, à "inhiber toutes ces pulsions motrices qui peuvent se produire à tout moment", "à contrôler tous leurs mouvements" et qui a pour effet de "discipliner les enfants": quand les enfants ont trouvé leur équilibre, ils ferment les yeux et écoutent les bruits: "La leçon se termine par un appel général. La maîtresse, ou l'un des enfants, se met au fond de la classe ou dans une salle voisine et elle <<appelle>> les enfants immobiles, un à un, par leur nom. L'appel est un simple chuchotement, aucun son n'est émis, ce qui exige une attention soutenue de la part de l'enfant s'il veut entendre son nom. A ce moment il doit se lever et se diriger vers la voix qui l'a appelé. Il marchera légèrement en maîtrisant si parfaitement ses mouvements qu'il ne fera aucun bruit"¹¹⁷⁷.

¹¹⁷⁴ Voir infra la partie II,5,b de cette configuration: "Les rondes et danses"

¹¹⁷⁵ Voir infra la partie II,2 de cette configuration: "Optimiser le rendement de la réception par un travail sur la concentration et l'attention"

¹¹⁷⁶ Voir supra la partie V,5 de cette configuration: "L'attention, le rapport à soi et le maintien du corps"

¹¹⁷⁷ *Le Manuel Montessori*, p.112

c) La politesse comme expression d'une urbanité contrôlée

L'école Tom Pouce est la seule configuration où nous ayons relevé dans les règlements¹¹⁷⁸ une référence à la politesse: le règlement de maternelle grande section/CP rappelle des règles de politesse relatives à des règles de salutation et d'éducation non spécifiques au domaine scolaire telles que "Chaque matin, les maîtresses et les enfants se saluent"¹¹⁷⁹ ou bien "On parle doucement et sans couper la parole aux autres enfants ou aux adultes présents"; en CM1/CM2, (1992/93 et 1993/94), on note "Je dois parler correctement, poliment"; en CE2/CM1/CM2 (1994/95). Si aucune règle écrite n'aborde la question de la politesse, on relève que ce thème est encore de rigueur à travers les sanctions pour "gros mots" distribuées aux élèves. Le comportement d'un garçon qui utilise trop de mots "grossiers" provoque d'ailleurs une année en CM1/CM2 une réunion collective avec toute la classe pour voir les solutions à envisager. Nos observations nous amènent à penser que dans les exigences de politesse inhérentes à la configuration Tom Pouce, ce qui est important est surtout de faire preuve d'éducation, de savoir-vivre, d'urbanité contrôlée dans ses relations avec les autres et l'utilisation des "gros mots" n'est gênante que lorsqu'elle est l'expression d'un élève qui ne se contrôle pas:

CE2/CM1/CM2 (1994/95)

- **(25.11.94)** Deux garçons qui ont fini leur travail regardent un livre qu'ils ont emprunté à la bibliothèque dans le cadre de l'école. Ce livre est une accumulation de proverbes, de chansons utilisant des mots grossiers, avec des jeux de mot du type "*J'ai mal au cul, j'ai mal occupé ma jeunesse*". Les deux enfants chantent en riant (doucement, sans gêner les autres élèves): "*Au clair de la lune, j'ai pétié dans l'eau*". L'institutrice s'approche d'eux, regarde la couverture du livre, mais ne fait aucune remarque: on sent qu'elle aimerait dire quelque chose, mais qu'elle ne voit pas ce qui serait légitime de leur reprocher.

L'interdiction qui frappe l'usage des mots grossiers participe d'une définition de la politesse plus large liée à l'apprentissage des "bonnes manières" qui est proche de l'éducation aux usages mondains et des apprentissages du "savoir-vivre" tels que E.Mension-Rigau les décrit dans les milieux aristocrates et bourgeois où du fait d'une socialisation intense, "la modération et la maîtrise de soi sont des vertus sociales qui permettent de s'insérer dans le monde et de s'y maintenir"¹¹⁸⁰. Dans les discours recueillis par cet auteur, les indicateurs du savoir-vivre sont principalement d'ordre corporel, avec trois types de pratiques: "la mise en ordre et la maîtrise des mouvements du corps, car le corps contenu et les paroles retenues sont appréciées comme des étapes

¹¹⁷⁸ On peut consulter les règlements en annexe E

¹¹⁷⁹ Nos observations ont souligné combien dans les classes de Tom Pouce les maîtresses s'appliquent tous les matins à dire "bonjour" à chaque enfant et qu'elle veillent à être saluées également: l'une des institutrice explique qu'elle considère cette habitude comme la manifestation du "respect" et de la "reconnaissance" de chacun.

¹¹⁸⁰ *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au XXème siècle*, Ed.Rivages/Histoire, Paris, 1990, p.157

disciplinaires de toute valeur morale; les manières de se tenir à table et de saluer, où se concentrent avec l'intensité maximale toutes les règles d'éducation; les rites de la parole enfin, et surtout, du silence car savoir à quel moment on doit se taire et écouter est une marque distinctive plus grande encore que la maîtrise d'un vocabulaire choisi: au pays de la conversation, on apprend à être muet"¹¹⁸¹.

Ces pratiques rejoignent tout à fait le sens du travail pédagogique engagé continûment auprès des enfants et de leur corps de la configuration Tom Pouce, processus d'inculcation que nous avons décrit à travers les usages de la ligne, de la clochette, les exigences de soin corporel et de maintien de soi. La "bonne" éducation, manifestée essentiellement par la discrétion, la présentation de soi et la stylisation des apparences exige une intervention minutieuse et répétée de la part des adultes entourant l'enfant (la famille décrite par E.Mension-Rigau, l'institutrice de la configuration Tom Pouce). On retrouve dans la configuration Tom Pouce le même principe d'un apprentissage pratique qu'à J.Giono¹¹⁸², fondé sur une expérience quotidienne et répétitive. Les usages d'une urbanité contrôlée, s'ils font l'objet d'exercices spécifiques dans les petites classes de Tom Pouce (notamment pour tout ce qui touche au corps et à la tenue vestimentaire) sont davantage intériorisés dans les grandes classes où ils acquièrent une connotation de "naturel", d'"inné", d'"évidence" qui tend à occulter le travail pédagogique antérieur et renouvelé à travers les petites remarques faites par l'institutrice de 3ème cycle.

3- L'exemple de la maîtresse

L'apprentissage d'une urbanité contrôlée dans la configuration Tom Pouce est le fruit d'un travail pédagogique précis, systématique, répété, mais aussi de l'imitation des comportements et des attitudes observés chez l'institutrice. Dans la pédagogie Freinet comme dans la pédagogie Montessori, il est demandé au maître d'être un "exemple" pour les élèves mais les caractéristiques du "modèle" professoral à présenter sont différentes d'une pédagogie à l'autre. Chez Célestin Freinet, le "premier devoir" des maîtres est d'"agir et de vivre en éducateurs, en républicains et en démocrates dans leurs classes"¹¹⁸³. L'instituteur doit "donner l'exemple" par "l'action", en choisissant un fonctionnement "communautaire" de la vie scolaire où le conseil de classe est une pratique de la "démocratie en train de se faire", qui "prépare" à être citoyen¹¹⁸⁴. Par contre, dans l'esprit de Maria Montessori, la maîtresse devait être exemplaire essentiellement par son comportement réservé, contrôlé, par sa tenue vestimentaire, son maintien corporel, ses

¹¹⁸¹ idem, p.164

¹¹⁸² Voir infra la partie II de cette configuration: "Savoir se placer, se situer et se ranger: l'assujettissement disciplinaire à travers l'insertion des élèves dans un environnement scolaire ordonné"

¹¹⁸³ *La santé mentale de l'enfant*, Ed. Maspéro, Paris, 1978, p.35

¹¹⁸⁴ Les pratiques pédagogiques des configuration de la Maison des Trois Espaces et de C. Freinet sont dans la lignée de ces convictions (qui ne sont pas propres uniquement à la pédagogie Freinet et qu'on trouve déjà dans la philosophie kantienne selon laquelle l'éducation doit préparer l'enfant aux Lumières).

pratiques langagières et enfin son rôle de "guide" qui accompagne l'enfant dans sa "construction naturelle": "Ca fait partie de la pédagogie Montessori, apprendre à respecter la personnalité de l'autre, c'est les enfants qui se construisent eux-mêmes, nous on n'est pas là pour les construire, on est là pour les aider à se construire.. Parfois on met des affiches dans l'école, pour le moment elles n'y sont pas: <<Aide-moi à faire seul>> Donc c'est ça, la maîtresse est un guide et en aucun cas elle ne fait à la place. Elle aide à découvrir, elle permet la découverte, elle guide, elle explique, elle montre, elle est là pour aider l'enfant à construire sa personnalité, mais elle n'est pas là pour imposer" (directrice Tom Pouce).

a) Des dispositions morales signifiées dans le comportement de la maîtresse

"Le maître qui croirait pouvoir se préparer à sa mission uniquement par l'acquisition de connaissances, se tromperait: il doit, avant tout, créer en lui certaines dispositions d'ordre moral"¹¹⁸⁵. L'éducateur montessorien doit se "préparer intérieurement" afin de développer un comportement "calme" et "ordonné" et il doit corriger d'abord ses propres défauts, ses "tendances au mal" avant de prétendre rectifier ceux de l'enfant: "<Le maître> se préoccupe beaucoup trop des <<tendances méchantes de l'enfant>> de <<la façon de corriger les actes indésirables>>, de <<l'héritage du péché originel>> <<Enlève d'abord la poutre que tu as dans l'oeil, et tu sauras ensuite enlever la paille qui est dans l'oeil de l'enfant >>"¹¹⁸⁶. Cet ordre intérieur doit être visible de l'extérieur par la capacité de l'instituteur à ordonner le monde environnant ainsi que sa personne¹¹⁸⁷ et la gestion des comportements des enfants est très dépendante de l'attitude de l'éducateur qui doit montrer l'exemple: on retrouve cette idée de manière particulièrement insistante dans la pensée pédagogique montessorienne et dans les interprétations pratiques des institutrices de l'école Tom Pouce.

Ainsi l'attitude des institutrices de Tom Pouce illustre constamment le principe selon lequel le maître ne doit pas céder à deux défauts principaux: la colère et la tyrannie de l'adulte sur l'enfant. Maria Montessori écrivait: "Le péché mortel qui se dresse en nous et nous empêche de comprendre l'enfant, c'est la colère <...> Dans sa forme la plus simple, la colère est une réaction à la résistance ouverte de l'enfant. Mais devant les obscures expressions de l'âme enfantine, la colère et l'orgueil s'interpénètrent pour former un état complexe, assumant cette forme précise, tranquille et respectable qui s'appelle la tyrannie"¹¹⁸⁸; "La préparation que notre méthode exige du maître est l'examen de

¹¹⁸⁵ *L'enfant*, p.86

¹¹⁸⁶ idem, p.86. C'est pourquoi le maître doit recevoir une formation spécifique qui consiste à lui indiquer "l'état d'âme qui convient" à sa tâche.

¹¹⁸⁷ Le premier soin de la maîtresse est d'ordonner et de soigner le matériel afin qu'il soit "toujours beau, clair et en parfait état" et ce même souci s'applique à sa personne qui doit être "attrayante, plaisante parce que soignée, sereine et pleine de dignité <...> L'apparence de la maîtresse est le premier pas qui lui permettra de comprendre l'enfant et de le respecter. Elle doit étudier sa façon d'agir et se rendre aussi agréable que possible" (*L'esprit absorbant de l'enfant*, p.226).

¹¹⁸⁸ *L'enfant*, p.87 et 89

lui-même, le renoncement à la tyrannie. Il doit chasser de son cœur la vieille croûte de colère et d'orgueil; s'humilier, se revêtir de charité: voilà les dispositions d'âme qu'il doit acquérir; voilà le socle de la balance, le point d'appui indispensable à son équilibre. C'est en cela que réside la préparation intérieure: le point de départ et le point d'arrivée"¹¹⁸⁹.

Nos observations soulignent les efforts accomplis toute la journée par les institutrices de Tom Pouce pour ne pas s'énerver, ne pas crier, rester calme sans s'agiter qu'elles manifestent par leurs gestes et un langage très contrôlé¹¹⁹⁰. Par exemple, elles appliquent la tactique décrite par Maria Montessori face à un élève turbulent qui consiste à montrer (ou simuler) un intérêt particulier et affectueux envers cet enfant: "Les démonstrations d'affection qui se multiplient avec la multiplication des sottises de l'enfant qui dérange, seront pour lui comme une série d'électrochocs qui, avec le temps, produiront leur effet. Les interventions de la maîtresse peuvent se traduire par un: <<Comment vas-tu, Jean? Viens avec moi: j'ai quelque chose à te donner à faire>> Il refusera probablement; alors, la maîtresse dira: <<Ca ne te plaît pas? bien, ça ne fait rien, sortons un instant ensemble>>; et la maîtresse ira avec lui, ou le fera accompagner par son assistante; et l'enfant qui taquinait passera directement aux soins de l'assistante; les autres ne seront plus dérangés"¹¹⁹¹.

L'observation de l'institutrice de CE1/CE2 face au cas d'un élève extrêmement perturbant offre un exemple des tentatives parfois difficiles engagées par les enseignantes pour garder le "maintien d'elles-mêmes" tout en faisant comprendre à l'enfant qu'il doit stopper son comportement pénible.

Classe de CE1/CE2 (1993/94)

(20.05.94) Sébastien (garçon, CE1, difficultés scolaires) a un comportement extrêmement pénible pour l'institutrice qui est obligée de le reprendre sans cesse: il perturbe les autres enfants et les gêne pour travailler à tel point que la maîtresse est obligée de l'isoler à son propre bureau. Mais cela ne suffit pas, car Sébastien bouge constamment, touche au matériel de l'institutrice sur son bureau et finit par passer sous la table pour se promener dans la classe. Puis, suite aux calmes injonctions de l'institutrice, il revient au bureau mais il ne travaille pas pour autant: il prend des clefs sur le bureau et les tape violemment sur le bois, ce qui provoque un bruit insupportable. L'institutrice se dirige calmement vers lui et lui dit (en articulant excessivement, comme si elle parlait à un sourd): "*Je te signale que tu fais vraiment beaucoup de bruit. Plus tu t'agites, moins tu pourras travailler*". Cette intervention calme momentanément Sébastien qui quelques minutes plus tard tape du pied et l'institutrice lui fait des "chut" répétés. Plus tard, le garçon toujours installé au bureau de l'institutrice écrit au stylo encre sur la couverture d'un cahier qui n'est pas à

¹¹⁸⁹ idem, pp.90 et 91

¹¹⁹⁰ Nous approfondirons cet aspect dans le paragraphe suivant qui traite des relations langagières.

¹¹⁹¹ *L'esprit absorbant de l'enfant*, p.227. On peut noter ici que lorsque la tactique ne fonctionne plus, l'exclusion de l'enfant gênant apparaît comme une solution afin de ne pas perturber les autres élèves.

lui. La maîtresse vient le voir, efface avec son doigt les traces d'encre et crie un peu (pas trop fort, même si c'est vigoureux) sur Sébastien: *"Qui est-ce qui a fait ça? Ça suffit maintenant! C'est désagréable!"*. L'institutrice donne un exercice de mathématiques aux CE1, puis elle retourne continuer la leçon avec les CE2. Jonathan (garçon, CE1) va voir Sébastien. La maîtresse intervient: *"Sébastien? Tu en es où? Alors, tu vas marquer ici magasin A et là magasin B et tu vas écrire et tu me montreras"*. Pendant qu'elle parle, Sébastien se roule par terre, ce qui provoque le rire des autres élèves. Elle l'interpelle (encore calmement): *"Sébastien? Qu'est-ce que tu fais?"* Elle regarde son cahier: *"Pourquoi tu as effacé ce que tu as écrit?"* L'institutrice retourne voir les CE2. Sébastien se lève et se promène de table en table. Elle intervient, avec cette fois un ton plus énervé: *"Sébastien, tu te dépêches maintenant, tu arrêtes! VRAIMENT"* (elle insiste sur ce dernier mot qu'elle prononce très fort et très articulé). Plus tard dans la matinée, après la récréation, Sébastien prend son stylo à encre et le secoue plusieurs fois sur la chaise d'un autre enfant, ce qui a pour conséquence de la moucheter de petites taches d'encre. Il rit et l'élève concerné va se plaindre à l'institutrice. Celle-ci arrive et s'énerve: *"Ah non, hein! Maintenant je ne suis pas d'accord! Ecoute, Sébastien, tu vas prendre une éponge et tu vas me nettoyer ça TOUT DE SUITE"* (elle insiste sur le dernier mot).

Cette scène ne fait référence qu'à un enfant d'une classe, mais il serait possible de retracer d'autres comportements pénibles, amenant la maîtresse à tenter de contrôler l'enfant, puis à finir par adopter des réactions qui diffèrent de celles prônées par la pédagogie Montessori: menacer "d'avertir les parents"¹¹⁹², crier, s'énerver, éventuellement intervenir physiquement sur un enfant¹¹⁹³. Lors d'une séance, l'institutrice de maternelle grande section/CP, après avoir essayé de rétablir le calme par plusieurs moyens (faire asseoir les enfants sur le cercle, sonner la clochette, faire des "chut" répétés), finit par éteindre et allumer la lumière, encore une fois sans succès avant de se mettre à crier ce qui eut un effet radical. Parfois, ces réactions se heurtent à une désapprobation de la part de collègues: ainsi, en maternelle petite section, l'une des éducatrices avait puni une fille en la mettant dans la cuisine et en fermant la porte (mais pas à clef). L'autre éducatrice vint lui faire part de son désaccord, mais sans le montrer trop ouvertement devant les enfants. Ainsi, cette attention constante à "se maintenir" trouve quand même ses limites lorsque l'institutrice "n'a plus la patience" et qu'elle a déjà tout essayé en vain pour ramener le calme ou "faire entendre raison" à un enfant. Maria Montessori avait conscience de ces problèmes d'adaptation "pratique" des principes pédagogiques: "La maîtresse doit prendre ses matériels dans l'Ecole et ses principes dans ce qu'elle a appris; et puis, elle doit affronter en pratique, toute seule, le problème de ce rappel. Il n'y a que son intelligence qui pourra résoudre le problème, différent chaque fois, pour chaque cas individuel. Elle connaît les symptômes fondamentaux et les

¹¹⁹² Ce qui contredit le principe d'apprentissage de l'autonomie: en menaçant l'enfant d'avertir ses parents, on ne fait plus appel à sa "raison" mais à une menace relative à l'autorité parentale.

¹¹⁹³ C'est ce qui arrive par exemple à l'institutrice de CE2/CM1/CM2 (1994/95) qui donne un jour un coup de pied peu violent au derrière d'un garçon qui ne cesse de jeter son stylo par terre et de faire du bruit.

remèdes évidents, la théorie du traitement; à elle de faire le reste. Le bon médecin, comme la bonne maîtresse, est un individu, non pas une machine à administrer la médecine ou à appliquer des méthodes pédagogiques. Les détails sont laissés au jugement de celle qui fait ses premiers pas, elle aussi, sur la voie nouvelle; à elle de juger s'il vaut mieux élever la voix dans le désordre général ou murmurer à quelques enfants seulement, alimentant ainsi une curiosité qui ramène le calme. Un accord frappé vigoureusement sur le piano peut éteindre un désordre comme un coup de fouet"¹¹⁹⁴.

Enfin il est intéressant de noter que ce modèle de la maîtresse montessorienne exemplaire connaît quelques variations, comme chez l'institutrice de 3ème cycle qui fait référence abondamment au domaine de la justice et à la citoyenneté ce qui rapproche sa manière de procéder des configurations C.Freinet¹¹⁹⁵ et de la Maison des Espaces¹¹⁹⁶. Elle insiste beaucoup sur l'équité de l'institutrice qui doit appliquer la loi communément décidée¹¹⁹⁷ et elle conçoit son intervention éducative comme une "préparation du futur citoyen", ainsi que le souligne cet extrait où elle marque son opposition au principe de la punition collective: "Si y'a un enfant, bon, on a volé quelque chose dans la classe, personne ne se dénonce, punition collective. Alors ça je ne supporte pas, parce qu'il y aura forcément des enfants qui seront punis injustement à cause d'un autre. Donc je ne suis pas d'accord, et eux non plus, c'est normal. C'est surtout pour les plus petits du CE2, ils ont un sens de la justice très aigu. Quand c'est injuste, c'est terrible pour eux. Donc moi je crois que pour plus tard, pour qu'ils soient de bons citoyens, qu'ils respectent la loi et qu'ils aient le sens de la justice avec les autres, il faut avoir le sens de la justice avec eux, et qu'on apprenne à respecter ces droits-là maintenant, c'est très important!".

b) Des relations langagières distanciées

Chez la maîtresse montessorienne, la dimension linguistique n'est qu'un aspect non dissociable d'une manière de se tenir dans le monde, qui fait partie de l'éducation globale de l'enfant et les pratiques langagières ne cessent de témoigner de cette capacité à "mettre les formes" et à euphémiser, caractéristiques d'un "savoir-faire" mondain. De nombreuses observations permettent de mieux comprendre le type d'interactions privilégiées dans la classe: l'institutrice au lieu d'interpeller directement l'enfant utilise un langage impersonnel (on fait comme si on parlait d'une autre personne ou des élèves en général), des tournures indirectes, des allusions et des questionnements simulés:

¹¹⁹⁴ *L'esprit absorbant de l'enfant*, p.218

¹¹⁹⁵ Voir supra la partie V de cette configuration: "Une organisation collective. L'expérience d'un modèle communautaire"

¹¹⁹⁶ Voir supra la partie III de cette configuration: "Le principe de justice"

¹¹⁹⁷ *"Les enfants sont au courant, il savent parfaitement que dans la mesure où ça a été établi en début d'année et que tout le monde était d'accord et que ça a été établi d'un commun accord avec tout le monde, ils savent que c'est juste. En plus, il faut toujours être juste, la justice, c'est très important pour eux. Tenir sa parole, être honnête, être juste. Si on dit à un enfant: <<Attention, la prochaine fois tu sors>>, il faut qu'il sorte la prochaine fois, sinon il ne te croira plus, il va perdre confiance, là dans l'adulte, donc il faut toujours tenir sa parole."*

Maternelle petite section (1994/95)

- **(17.05.94)** Le groupe des enfants revient du square vers 14h00 avec les deux éducatrices, puis tout le monde attend devant la porte. L'une des éducatrices dit qu'elle va appeler les enfants, "uniquement ceux qui sont calmes". Elle parle distinctement, de manière très articulée et presque exagérée (comme si elle parlait à des sourds qui lisent sur les lèvres). Elle appelle tout doucement un par un les enfants qui sont obligés progressivement de moins parler pour l'écouter. Elle repousse doucement un garçon qui se trouve au milieu du passage pour rentrer dans la classe. Des enfants touchent les fleurs qui sont dans les pots, à l'extérieur devant la porte. Certains s'inquiètent et disent qu'elles sont mortes. L'institutrice, au lieu de leur dire de se taire, reprend tranquillement leurs propos: elle leur explique qu'elles ne sont pas mortes, mais qu'elles viennent juste d'être plantées. Elle conclut par: "*On ne touche pas aux fleurs, on les regarde et on les respire, c'est tout!*". Vers 16h00, les enfants s'installent sur la ligne pour le goûter. L'éducatrice qui s'occupait du groupe d'enfants faisant du "travail individuel" demande: "*J'aimerais beaucoup voir le garçon qui a renversé de l'eau dans la pièce d'à côté*". L'enfant en question se lève, court (malgré les injonctions de l'éducatrice qui répète plusieurs fois: "doucement") vers la cuisine et revient avec un mini balai-brosse et une serpillière. Il traverse le cercle des enfants assis par terre et l'éducatrice l'arrête: "*Il ne faut pas traverser la ligne et il faut marcher lentement dans la classe*" (elle insiste sur "traverser" et "lentement").

Maternelle grande section/CP (1993/94)

- **(18.05.94)** Les "petits" doivent choisir un travail pendant que les autres enfants travaillent avec l'institutrice. Elle répète souvent "chut" (tout doucement, comme un chuchotement) à l'attention des "petits" qu'elle reprend de manière individuelle, sur un ton tranquille: "Charles, je trouve que tu parles très fort ce matin" et une fois de manière collective: "Je vais vous demander s'il vous plaît de ne plus parler du tout, car les grands doivent lire un texte et certains ont une petite voix". A 10 heures, au moment du goûter, tous les enfants rangent leur matériel, sauf deux garçons qui continuent à travailler sur leur cahier, au lieu de s'asseoir en cercle avec les autres enfants. La maîtresse leur répète plusieurs fois: "Vous n'allez pas avoir de goûter!", puis: "Il faut arrêter maintenant de travailler, car il est l'heure du goûter"; "Il vaut mieux goûter avec tout le monde"; "Le travail peut attendre plus tard, alors que le goûter est bientôt fini".
- **(18.05.94)** A 8h30 environ, les enfants s'assoient en cercle par terre. Entre 8h30 et 8h40, beaucoup d'élèves arrivent en retard: ils font du bruit, rient et se font remarquer avant de s'asseoir avec les autres enfants. La maîtresse leur dit, une fois qu'ils sont assis (elle n'intervient pas "sur le coup"): "Il ne faut plus arriver en retard comme ça, surtout quand les enfants font du bruit quand ils rentrent en classe".

CE1/CE2 (1993/94)

- **(24.05.94)** Les élèves de CE1 font de la lecture collective, pendant que ceux de CE2 doivent s'occuper à un travail. Un des enfants de CE2 a pris une fiche de lecture et

parle fort avec son voisin. L'institutrice s'approche très près de lui et elle chuchote (c'est presque inaudible) en articulant beaucoup, sur un ton ferme : *"J'avais demandé de ne pas prendre une fiche de lecture, et je crois que je vais me fâcher. Je n'entends même pas ce que dit celui qui lit! Est-ce qu'il faut que je choisisse un travail à ta place?"*¹¹⁹⁸ .

CM1/CM2 (1993/94)

- **(25.05.94)** Une fille (CM1) joue à empêcher sa voisine d'écrire sur son cahier. La maîtresse l'interpelle de loin: *"Géraldine, je vais peut-être te demander de pousser ta table, si tu ne veux pas travailler!"* Pendant que la maîtresse donne une leçon au tableau pour les CM1, les trois enfants de CM2 doivent faire un travail ensemble, mais ils font beaucoup de bruit en parlant et en s'agitant. Elle leur dit calmement: *"Je crois que vous parlez trop fort maintenant, vous faites du bruit, on ne peut pas travailler"*.

CE2/CM1/CM2 (1994/95)

- **(5.12.94)** Erwan fait du bruit avec sa chaise, alors qu'un enfant est en train de réciter une poésie. L'institutrice lui demande très calmement: "Erwan, qu'est-ce qu'on fait quand un enfant récite?" et il répond "On écoute", puis elle conclut "Oui, mais pas seulement. On ne fait pas de bruit, avec sa chaise notamment".
- **(28.11.94)** Clément (CE2) siffle tout haut pendant que l'institutrice corrige les enfants de CM2. Elle demande "Qui est-ce qui siffle dans la classe?". Les autres enfants de CE2 désignent Clément du doigt et l'institutrice s'adresse à lui: "Si un enfant a envie de siffler, il sort de la classe, il va siffler et puis il revient!"
- **(29.11.94)** L'institutrice écrit des exercices au tableau pour les CM1. Dix minutes plus tard, alors qu'elle est occupée ailleurs, elle se rend compte que les CM1 n'ont pas commencé: "Je ne comprends pas pourquoi vous n'avez pas commencé, parce que pourtant j'ai écrit les exercices au tableau".
- **(28.11.94)** Les enfants de CE2 font du bruit et ne travaillent pas suffisamment sur leurs exercices. L'institutrice interpelle un garçon (mais d'autres élèves auraient aussi bien pu faire l'objet de ses remarques): "Peter, il reste 20 minutes jusqu'au square <la récréation se passe dans un square> J'espère que les enfants auront fini d'ici là, sinon on ne pourra pas aller au square!"¹¹⁹⁹ .

Dans la configuration Tom Pouce, au lieu de dire directement: "Tu m'énerves, arrête-toi", les maîtresses préfèrent utiliser des formules du type: "Je trouve", "J'ai l'impression", "Je préfère", "J'aimerais savoir pourquoi". L'ordre direct n'est pas une marque d'éducation,

¹¹⁹⁸ ainsi que le notait déjà J.B de La Salle dans ses *Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*. Il n'est jamais permis de parler à personne d'une manière impérieuse, à

¹¹⁹⁹ moins qu'elle ne soit fort inférieure; ces manières de parler, qui ressentent la domination, L'interpellation individuelle est en fait un "prétexte" pour attirer l'attention de tous les élèves de CE2 et la maîtresse se réfère ne sont pas supportables et ne peuvent être mises en usage par une personne qui a tant aux conséquences du comportement inapproprié des enfants au lieu de menacer d'une sanction qu'elle aurait décidé: si les soit peu d'éducation. C'est pourquoi, au lieu de se servir de ces manières de parler, qui élèves ne terminent pas à temps leurs exercices, ils ne pourront pas aller en récréation, mais ils ne pourront s'en prendre qu'à marquent un commandement: Allez; Venez; Faites cela; il est à propos d'user de "eux-mêmes".

circonvolutions, en disant, par exemple: Voudriez-vous bien aller? Trouveriez-vous à propos de dire? Je ne sais si vous trouveriez à propos. Oserai-je bien vous prier Monsieur? Pourrai-je espérer cette grâce de vous? etc.”¹²⁰⁰. En reprenant l'analyse que fait B.Bernstein des formes d'échanges socio-linguistiques entre les parents et leurs enfants, on peut dire que le mode de contrôle social privilégié par les institutrices de Tom Pouce sont rarement de type impératif (donnant directement un ordre) mais davantage de type incitatif, soit par des incitations positionnelles (qui ont pour caractéristique de "lier l'enfant, dans le procès d'apprentissage de la norme, à ceux des autres qui détiennent un statut particulier ou analogue au sien: la norme est transmise de telle manière que l'enfant se voit rappeler ce qu'il a en commun avec autrui"¹²⁰¹), soit par des incitations personnelles ("centrées sur l'enfant en tant qu'individu plutôt que sur son statut formel" et tenant compte "des dimensions interpersonnelles ou des dimensions individuelles des relations sociales"¹²⁰²). Pour autant, la différence essentielle se trouve entre d'une part les formes de contrôle impératives et positionnelles qui peuvent "amener le sujet à adopter un système de valeurs opposées"¹²⁰³ et d'autre part les incitations personnelles, où l'apprentissage de la norme se fait "dans un contexte interpersonnel individualisé"¹²⁰⁴ et qui peuvent développer un sentiment de culpabilité (contrairement aux formes positionnelles qui conduisent plutôt à un sentiment de honte). Ainsi, l'enfant dont le mode de socialisation familial privilégie les formes positionnelles ou impératives peut être désorienté, s'il se trouve "placé dans une situation reposant sur des procédures de contrôle personnelles puisqu'il n'est ni disposé, ni préparé à adopter les différentes possibilités offertes par ce type de régulation"¹²⁰⁵.

Par ailleurs, l'usage d'une expression langagière distanciée se trouve renforcée chez les institutrices de la configuration Tom Pouce par l'emploi d'un ton le plus neutre, posé, calme possible et les manières très articulées de prononcer. Maria Montessori encourageait les maîtresses à parler distinctement, pour habituer les enfants à suivre les sons et les bruits¹²⁰⁶ et elles devaient exercer l'élève à la prononciation par des chansons ou, mieux encore, en lui enseignant "tous les mots qui ont trait à l'éducation des sens": "Dans chaque exercice, lorsqu'il a reconnu les différences entre les qualités des objets, la maîtresse fixe l'idée de cette qualité par un mot. Ainsi lorsque l'enfant a maintes et

¹²⁰⁰ *La bienséance, la civilité et la politesse enseignées aux enfants*, textes réunis par J.P Séguin, Ed. J.M Place/Le Cri, Paris, 1992, p.228

¹²⁰¹ *Langage et classes sociales (codes socio-linguistiques et contrôle social)*, Ed. de Minuit, Paris, 1975, p.210

¹²⁰² *Langage et classes sociales (codes socio-linguistiques et contrôle social)*, Ed. de Minuit, Paris, 1975, pp.210 et 211

¹²⁰³ idem, p.212

¹²⁰⁴ ibid, p.211

¹²⁰⁵ ibid, p.213

¹²⁰⁶ "Lorsqu'elle s'adresse à un enfant, la maîtresse doit prendre soin de prononcer chaque mot nettement et en entier, même si elle parle à voix basse comme pour dire un secret" (*Le Manuel Montessori*, p.124)

maintes fois rebâti sa tour avec les cubes roses, la maîtresse s'approche de lui, prend le plus grand cube et le plus petit et les lui montre en disant: <<Celui-ci est grand, l'autre est petit>>. Seuls les deux mots grand et petit sont prononcés plusieurs fois de suite avec insistance et très nettement"¹²⁰⁷. Les institutrices de Tom Pouce articulent beaucoup quand elles parlent aux enfants, ce qui donne un langage "imposant", "maîtrisé" presque irréel, déconnecté des pratiques langagières courantes. L'effet de ces manières de parler se trouve renforcé par des usages qui les accompagnent tels que: ne pas "couper la parole" aux enfants, même lorsqu'ils parlent alors qu'on leur a demandé de se taire ou que les élèves parlent de quelque chose qui n'a rien à voir avec ce que dit la maîtresse; se déplacer pour interpeller un seul enfant, en lui parlant très près et tout doucement, au lieu de l'apostropher de loin ou de parler à l'ensemble de la classe.

Ce que nous avons retenu lors de notre première visite dans la classe de maternelle petite section Tom Pouce, c'est surtout la forme des échanges privilégiés par la maîtresse dans la classe. En effet, les différentes institutrices observées adoptent le plus souvent un ton calme, posé (ce qui n'empêche pas qu'il puisse être très ferme), elles chuchotent fréquemment et elles articulent beaucoup, de manière presque caricaturale. D'autre part, elles semblent faire très attention au vocabulaire qu'elles utilisent: elle emploient des mots "choisis" et elles désapprouvent les enfants, lorsqu'ils ne disent pas "merci" ou "s'il te plaît". Dans l'ensemble, les enfants ont une "bonne" élocution et un vocabulaire "choisi" qui peut s'expliquer en partie par les pratiques langagières auxquelles ils sont accoutumés dans leur famille. De la même manière, la façon de parler des institutrices peut s'expliquer par l'environnement pédagogique qu'elles cherchent à entretenir (et il est vrai que le fait d'articuler, de distinguer clairement les mots, de séparer les syllabes donne une impression de calme maîtrisé qui s'inscrit tout à fait dans le mode d'être privilégié à l'école Tom Pouce), mais on pourrait peut-être retrouver un même type d'élocution dans d'autres écoles accueillant des élèves provenant de milieux "aisés".

En même temps ces pratiques langagières distancées connaissent des variations selon les institutrices: par exemple, l'enseignante de 3ème cycle se permet globalement plus d'interpellations directes, personnelles avec ses élèves qui la tutoient, alors que ses collègues se font vouvoyer et elles restent plus souvent sur un registre moins "personnel". Ces variations de conduites viennent rappeler qu'une conviction et des pratiques pédagogiques identiques pour différentes enseignantes n'aboutissent pas forcément à une uniformité complète dans la manière de gérer ses relations avec les enfants. En tout cas on peut dire que les pratiques pédagogiques des institutrices de l'école Tom Pouce sont dans l'ensemble marquées par un type de relation qui repose beaucoup sur l'échange verbal: il existe ainsi toute une régulation du comportement de l'élève, à partir des modulations de la voix, des formulations plus ou moins impersonnelles, des tournures euphémisées, de la manière de s'approcher de l'enfant pour lui parler et des petits mots pour apaiser l'ensemble de la classe (les "chut" notamment). On voit l'importance ici pour la pédagogie Montessori et les maîtresses de Tom Pouce des pratiques langagières dans les techniques de discipline: encore faut-il que l'élève arrive à "décoder" ces interactions verbales très proches d'un mode d'expression privilégié à mesure que l'on monte dans la hiérarchie sociale, qui exprime un certain "degré de censure et, corrélativement, de mise

¹²⁰⁷ *Le Manuel Montessori*, p.124

en forme et d'euphémisation”¹²⁰⁸. Ainsi P.Bourdieu analyse les fonctions des locutions dans le discours bourgeois qui “superflues et oiseuses du point de vue d’une stricte économie de la communication”, “remplissent une fonction importante dans la détermination d’une manière de communiquer: outre que leur surabondance et leur inutilité mêmes attestent l’ampleur des ressources disponibles et le rapport désintéressé à ces ressources qu’elle autorise, elles fonctionnent, au titre d’éléments d’un métalangage pratique, comme marques de la distance neutralisante qui est une des caractéristiques du rapport bourgeois à la langue et au monde social”¹²⁰⁹. Par ailleurs, la distinction bourgeoise impose aux pratiques linguistiques des dispositions corporelles et notamment articulatoires qui ne sont pas dissociables du style “retenu”, “censuré” des usages de la bouche, cette “domestication du corps” se lisant aussi dans l’usage d’un langage domestiqué qui “proscrit les propos <<gras>>, les plaisanteries <<lourdes>> et les accents <<grasseyants>>”¹²¹⁰. L’élève dont les pratiques langagières familiales ne le préparent pas à cette utilisation du langage risque de se trouver démuné face à des modes d’intervention et de régulation trop étrangers à son hexis et son éthos.

c) Le changement de référence: les intervenants extérieurs

A Tom Pouce, les intervenants extérieurs sont confrontés au même type de difficultés avec les élèves que celles rencontrées par les intervenants de la Maison des Trois Espaces¹²¹¹ et certains de Jean Giono¹²¹². L’observation de trois interventions en anglais par trois personnes différentes (qui n’en étaient pas à leurs débuts) en maternelle grande section/CP, en CE1/CE2 et en CE2/CM1/CM2 a montré que les élèves se taisent beaucoup moins facilement, refusent de faire certains exercices et que l’emploi de la clochette a beaucoup moins d’effet que lorsque c’est la maîtresse qui l’agite. L’analyse plus précise des séances menées par l’une de ces intervenantes montre que la source de ce problème n’est sans doute pas à chercher dans une éventuelle discordance entre les manières de faire pédagogiques de l’intervenante et celles de l’institutrice (comme c’était le cas pour les intervenants en gym et en musique à Jean Giono): ainsi l’enseignante qui s’occupe de l’anglais en CE2/CM1/CM2 travaille tout à fait dans l’esprit des pratiques et des finalités montessoriennes. Elle utilise les mêmes interventions orales indirectes que l’institutrice avec des remarques du type: “Ce n’est pas la peine que tu répondes à ma question, il y a trop de bruit pour l’instant pour que je puisse t’entendre”, “Qu’est-ce que tu me fais comme phrase?”(à Marie, qui rit avec une amie) ainsi que des tentatives pour réintégrer les élèves dissipés à la leçon et des punitions “indirectes” (“je ne vous punis pas, c’est vous qui vous punissez en perdant du temps si bien que vous ne pouvez plus

¹²⁰⁸ P.Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Ed. Fayard, Poitiers, 1982, p.87

¹²⁰⁹ idem, p.89

¹²¹⁰ ibid, p.92

¹²¹¹ Voir supra la partie III,5 de cette configuration: "L'engagement contractuel dans la relation maître-élève"

¹²¹² Voir infra la partie III,1 de cette configuration: "Des variations qui s'intègrent mal dans la configuration"

colorier le dessin de la feuille"). Elle ne souhaite pas non plus faire une leçon trop "rigide", où les enfants ne bougeraient plus "en l'écoutant"; elle préfère leur laisser un peu de liberté, leur laisser essayer des phrases en suivant le principe selon lequel "l'essentiel est de s'exprimer" et qu'il faut "laisser du plaisir". Elle accorde une attention particulière au respect du matériel¹²¹³ et elle reprend systématiquement les enfants qui se tiennent mal ou qui se balancent sur leurs chaises.

Malgré cette très grande proximité dans les pratiques pédagogiques et l'expérience de cette enseignante qui intervient depuis de nombreuses années à l'école West Point, les élèves de la classe de CE2/CM1/CM2 (1994/95) manifestent une très grande agitation lorsque l'institutrice laisse sa place à l'intervenante en anglais face au groupe d'enfants en entier. Il règne toujours un brouhaha de fond et l'intervenante, obligée à plusieurs reprises de faire des rappels à l'ordre (notamment par des "chut" et des "be careful"), discutera plusieurs fois avec l'institutrice de ces problèmes (cette dernière lui conseille entre autre d'exclure de la classe les élèves trop pénibles)¹²¹⁴.

CE2/CM1/CM2 (1994-95)

(25.11.94) L'institutrice est présente pendant toute la séance, en fond de classe, mais occupée à la correction de cahiers, elle n'interviendra jamais. Elle fait par contre des remarques individuelles aux élèves qui sont trop pénibles à la suite de cette séance.

L'intervenante distribue des feuilles avec des carrés dans lesquels des figurines représentent une activité liée à un verbe que les enfants doivent trouver (read, listen, etc...). Les enfants s'excitent, ils sont très dispersés et l'intervenante les rappelle plusieurs fois à l'ordre. Ils cherchent constamment à détourner le sens de l'exercice. Par exemple au verbe "I fight with", ils ajoutent une succession de noms tels que "Rambo" et ils s'énervent. L'intervenante doit arrêter un garçon qui coupe les cheveux d'une fille: "*Tu me ranges ces cheveux tout de suite, on n'est pas au salon de coiffure!*". Elle dit aux enfants "*Today, you are half good*" puis elle explique la signification du mot "half", mais cela n'interrompt pas le comportement agité des enfants. L'intervenante ne peut pas se permettre trop de digressions, car c'est une faille qui devient gouffre. La fragilité de la situation se perçoit à chaque fois que l'intervenante sort du contexte habituel d'apprentissage par exemple quand pour faire comprendre aux enfants le verbe "laugh", elle mime quelqu'un qui rit "*I laugh, ah ah ah*" ce qui déclenche une grande agitation chez les enfants qui crient dans tous les sens en faisant "ah ah ah". Elle est obligée de crier "*Why are you all talking?*" puis elle leur explique qu'ils ne sont qu'à la moitié de la feuille et que s'ils ont fini, ils pourront colorier les dessins, mais que vu comme c'est parti, elle voit mal comment ils pourront avoir le temps. Elle conclut par "*I'm waiting you're be quite*". En trois-quart d'heure de leçon, elle est obligée de s'arrêter plus de 16 fois pour solliciter le silence en faisant des remarques du type: "*I'm waiting*", "*I'm not talking when you talk*" ou bien: "*Je suis*

¹²¹³ Par exemple elle fait la remarque suivante à une fille qui ronge le bout de sa feuille: "*Je ne savais pas qu'il y avait des souris ici! Tu trouves que c'est bien de coller ça dans ton cahier?*" (en montrant la feuille aux autres élèves).

¹²¹⁴ L'intervenante en anglais est d'ailleurs très contente d'apprendre que l'observation de la séance doit servir pour une thèse sur la discipline scolaire et elle nous questionnera beaucoup à ce sujet.

obligée de m'arrêter, vous perdez du temps". Elle finit par renvoyer Aurélien et Mathieu au fond de la classe auprès de l'institutrice. Aliette fait une phrase et l'intervenante pour obtenir le silence des autres élèves lui répond: *"Tu me parles, mais je ne t'écoute pas car les autres enfants font trop de bruit"*. A la fin, l'intervenante conclut que les enfants n'ont que le temps de coller la feuille, mais pas de la colorier: *"Ceux qui n'ont pas dérangé la classe, on peut les compter!"*. Elle demande aux enfants de s'entraîner sur les phrases, mais elle baisse les bras, voyant que seuls trois enfants s'entraînent réellement (par intermittence, les autres élèves venant les perturber), alors que le reste s'agite en accumulant ce qui est particulièrement interdit dans la configuration Tom Pouce: monter sur les tables, dire des "gros mots", se battre.

L'intervenante met sans doute le doigt sur l'une des difficultés de la séance quand elle explique qu'il est plus facile pour elle d'avoir un groupe en continu (comme c'est la cas à West Point où elle enseigne) que ponctuellement: *"Quand on a une heure seulement, le problème c'est qu'on a moins d'impact au niveau discipline"*. La manière dont les élèves réagissent face à une stagiaire de l'IUFM (qui n'est pas totalement inexpérimentée puisqu'elle a déjà été institutrice en Afrique sans être diplômée pendant une vingtaine d'années) complètent l'analyse qu'on peut faire des relations qu'ils entretiennent avec toute personne qui ne possède pas l'autorité de la maîtresse sur le long terme, avec des possibilités d'interventions autres que celles réalisées "sur le moment". A la différence d'une intervenante ponctuelle, l'institutrice porte un jugement global sur l'élève qu'elle observe tout au long de la journée (opinion consignée dans le carnet scolaire et montrée aux parents) et une attitude pénible lors d'une séance peut avoir des répercussions dans d'autres circonstances. Ne pas obtenir les bonnes grâces de l'institutrice est beaucoup plus dangereux pour l'élève que de générer une mauvaise opinion chez l'intervenante ponctuelle qui n'a qu'un rayon d'action limité. Quand cette stagiaire reprend les élèves (qui se battent, qui s'insultent, n'ont pas un comportement scolaire adéquat), ceux-ci ne l'écoutent qu'à condition que l'institutrice vienne renforcer son intervention.

VI- Un ordre social individuel

1- Les modalités d'élaboration des règles et des sanctions: une rédaction « commune » pour une « adhésion raisonnée »

A l'école Tom Pouce, dès que l'enfant est considéré en âge de discuter des règles¹²¹⁵, il participe à leur élaboration en début d'année¹²¹⁶. Ces règles peuvent être modifiées et certaines rajoutées en cours d'année, comme cela s'est produit en classe de CE2/CM1/CM2 (1994/95) où pour régler le problème de bruit, une clochette a été réintroduite dans la classe, ce qui nécessitait l'ajout de règles concernant l'usage de cette

¹²¹⁵ C'est à dire à partir du CE1, puisque la maîtresse de maternelle grande section/CP considère que les élèves sont trop jeunes pour discuter du règlement.

¹²¹⁶ Les règles sont consultables en annexe E.

clochette: "Je peux sonner la clochette pour demander le silence" et "Je dois faire le silence quand la clochette sonne" . Mais dans cet échange, les élèves ne "choisissent" pas tout. D'abord, on leur demande de discuter sur le contenu des règles et des sanctions, mais on ne les laisse pas réfléchir sur les fondements d'un tel fonctionnement (par exemple, certains élèves pourraient souhaiter ne plus avoir de sanctions). Ensuite, la directrice explique qu'en début d'année, les règles de l'école sont discutées avec un groupe d'enseignantes qui les transmettent ensuite aux enfants: des "choses simples" qu'elle estime "relever de l'évidence" comme dire bonjour, au revoir ("c'est des règles d'une politesse élémentaire!") ou bien des règles de sécurité (comme ne pas aller tout seul au square). Les élèves n'ont pas à intervenir dans ce règlement de l'école (il n'y a pas de représentant ou de délégué qui participe aux délibérations comme dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces) et les règles qu'ils choisissent ensuite dans leurs classes ne diffèrent pas tellement de celles qui sont imposées dans l'établissement. La directrice explique que "les règles de l'école entière, ou les règles de la classe, elles sont de toute façon très proches les unes des autres et elles sont vraiment connues des enfants dès le premier jour de la classe. On met les choses très au clair au début de l'année, de temps en temps même on fait des rappels en cours d'année, si on sent qu'il y a des choses qui ont tendance à être oubliées". On peut dire que les élèves sont libres de proposer des règles, mais qu'ils sont sensibilisés au préalable à certains thèmes et certaines formulations, ce qui se produit quand même un peu dans les configurations C.Freinet ¹²¹⁷ et de la Maison des Trois Espaces ¹²¹⁸ où les enseignantes arrivent en début d'année en imposant certains principes "vitaux", "indispensables" pour une vie commune correcte.

L'institutrice de CE2/CM1/CM2 reconnaît qu'au moment de rédiger les règles en début d'année, les enfants qui sont dans l'école depuis longtemps sont déjà familiarisés avec "les règles de vie" et que sur les vingt élèves de la classe, "ils trouvent bien toutes les règles de vie qui sont à respecter". En comparant les deux règlements de maternelle grande section/CP ¹²¹⁹ et ceux de troisième cycle (CM1/CM2 1992/93 et 1993/94; CE2/CM1/CM2 1994/95), on s'aperçoit qu'ils ne diffèrent pas beaucoup l'un de l'autre, puisqu'ils concernent tous le déplacement dans la classe, le respect du matériel et du travail des autres enfants, la politesse et le respect d'autrui, le maintien correct sur sa chaise. On ne relève que quelques faibles modifications entre les règlements de troisième cycle: pour les sanctions, l'augmentation du nombre de fois où il faut copier la règle ou bien des nuances dans la formulation des règles ("Je ne dois pas courir dans la classe, ni siffler" devient "Je ne dois pas courir ni crier dans la classe").

Cette relative "constance" des règlements de troisième cycle peut se comprendre quand on analyse le principe du déroulement de la "discussion" en début d'année qui consiste souvent à expliquer des règles pour les nouveaux élèves et à réactualiser pour

¹²¹⁷ Voir supra la partie V,1,a de cette configuration: "Lois orales imposées et négociation des décisions-engagements écrites"

¹²¹⁸ Voir supra la partie III,1 de cette configuration: "Le mode d'élaboration des lois communes sur la base d'une négociation raisonnée"

¹²¹⁹ Ce règlement n'a pas changé d'un mot entre 1992/93 et 1993/94

les anciens des principes qu'on ne cesse de leur répéter tout au long de leur cursus. Cette analyse vient nuancer les propos de l'institutrice de troisième cycle qui décrit un processus d'ordre "démocratique" entre les enfants (qui ont le droit de proposer des règles) et elle-même (qui a le droit d'en poser aussi, si elle estime qu'une règle de vie est importante, qui n'a pas été mentionnée: "on est à égalité, là"): "Au début de l'année, on passe le temps qu'il faut, d'abord à définir les lois de la classe, les règles de vie, alors bon, pour que ça s' passe bien cette année, qu'est-ce qu'on va faire, et qu'est-ce qu'on n'a pas le droit de faire, qu'est-ce qu'il faut qu'on fasse et qu'on ne fasse pas pour que... vivre en bonne harmonie toute l'année, alors on établit un certain nombre de règles, qui sont décidées par les enfants, par exemple qu'il faut pas dire de gros mots, se parler correctement, parler poliment, il faut pas se battre, bon alors, on tourne la phrase autrement, pour le dire correctement, il faut se respecter les uns les autres, il faut pas se voler des choses donc on établit un certain nombre de règles de vie, qui sont des lois, comme dans toute société, voilà, qu'on doit respecter toute l'année". On peut objecter à cette conception le fait que l'opinion de l'enseignant a souvent plus de poids dans ce genre de délibérations, d'autant plus que c'est l'institutrice qui décide en dernier lieu celles qui sont choisies (c'est elle qui les écrit et qui donc a le "dernier mot").

En fait, ce qui est visé dans la discussion sur le règlement est, plus que le choix des élèves, leur engagement vis à vis des lois: faire réfléchir à l'avance sur les règles (et les sanctions encourues pour les élèves de troisième cycle) permet d'avertir les risques encourus si la loi est enfreinte (loi qu'on ne peut récuser, car on a participé à sa rédaction et qu'on a marqué son accord): "On y a réfléchi à l'avance, donc on sait que si on respecte pas les règles, on sait ce qui va nous arriver! C'est pas des paroles en l'air"(institutrice CE2/CM1/CM2). La directrice explique elle aussi que la discussion préalable sur les règles est une condition indispensable au fonctionnement car elle permet de "créer une adhésion des enfants". Tous les membres de la classe étant impliqués dans l'élaboration des lois, chacun doit se sentir responsable de leur respect et de leur application lorsque des sanctions sont prévues comme en troisième cycle¹²²⁰. Mais en même temps, cette notion de responsabilité est limitée par le fait que c'est surtout l'institutrice qui prend l'initiative de donner des sanctions (elle seule peut en tout cas la décider, les élèves n'ont qu'un rôle incitatif) et que c'est elle qui veille à leur application.

Plus que pour réparer une "faute", les sanctions apparaissent surtout comme un moyen pour l'élève de se remémorer les interdictions et les obligations inscrites dans une

¹²²⁰ "Les enfants ont le droit de décider eux-mêmes avec mon accord quand même, de mettre un avertissement à un enfant qui ne respecte pas les règles. C'est à dire que moi je ne suis pas la seule à décider à ce moment-là, les enfants se sont engagés à respecter certaines lois, ils les ont établies avec moi, bien entendu, mais enfin, ils les ont établies eux aussi, donc ils ont le droit de se les rappeler les uns les autres, et de se donner des avertissements ou éventuellement des sanctions mais avec mon accord quand même parce qu'il ne faut pas que ça devienne n'importe quoi, mais ils ont tout à fait le droit. Ils ont le droit de demander le silence eux-mêmes <...> Mais ça arrive parfois qu'ils te disent <<Celui-là, il nous embête vraiment, mets lui un avertissement>>. Mais en fait, ça c'est bien, parce que ça les rend plus responsables de ce qu'ils ont établi eux-mêmes et ils apprennent à la fois à respecter la loi et à la faire respecter par tout le monde. Donc c'est un bon apprentissage de la vie en société. mais c'est pas toujours très facile à gérer, parce que ça dérape des fois, entre celui qui veut tout le temps mettre des avertissements à tout le monde et qui regarde pas tellement son comportement à lui...Mais justement, moi je suis là pour éviter les dérapages et pour les aider à mettre en application correctement ces règles-là!" (institutrice)

loi, soit en soumettant son corps à une série de copies manuscrites répétées, soit en inscrivant sur son cahier de texte les règles les plus importantes de la classe ¹²²¹ afin de bien s'en souvenir, comme cela s'est passé en CE2/CM1/CM2 (1994/95) à l'initiative de l'institutrice) Tom Pouce est la seule configuration où nous ayons noté une réflexion préalable sur les sanctions à donner pour la violation des règles, ce qui nous rapproche d'un "modèle de justice" qu'on aurait plus attendu dans une configuration telle que la Maison des Trois Espaces ou celle de l'école Célestin Freinet. L'institutrice de troisième cycle explique qu'auparavant, les élèves étaient parfois sollicités pour la recherche de punitions adaptées à la règle violée, mais que cela faisait perdre beaucoup de temps: "En réfléchissant avant et en établissant des sanctions, c'est comme la loi, si tu commets un vol, tu peux aller en prison ou tu paies une amende, c'est établi à l'avance, c'est dans le code civique, dans le code pénal, là c'est pareil!" ¹²²².

2- Une connaissance pratique des règles

Les entretiens avec les élèves de CE2/CM1/CM2 n'ont pas révélé de différences pertinentes entre ceux qui connaissent les règles et ceux qui ne les connaissent pas en fonction de leur niveau scolaire (contrairement à la configuration de la Maison des Trois Espaces où les enfants en réussite scolaire semblent accorder une importance moindre à la connaissance précise des lois de la classe telles qu'elles sont rédigées ¹²²³). La majorité des élèves de Tom Pouce ne parlent pas des règles mentionnées de manière écrite dans le règlement, mais de lois telles qu'ils les "déduisent" d'après les interventions de la maîtresse:

Les enfants citent par exemple souvent comme règle "ne pas dire de gros mots" (Thibault, Alette, Mathieu, Andrew, Mickaël). Cette règle n'apparaît pas dans le règlement écrit de la classe, mais par contre l'institutrice y fait souvent référence oralement. Mickaël cite comme règle "ne pas parler", Peter "la petite clochette" et "ne pas bavarder". Là encore, la maîtresse demande très fréquemment aux enfants d'arrêter de parler et la référence à la clochette n'est pas absurde, car si elle ne fait pas partie du règlement affiché, elle a été réintroduite par l'institutrice, pour des problèmes de bruit. Vivian cite comme règle qu'"on n'a pas le droit de s'aider", ce qui est confirmé par les interventions orales fréquentes de l'institutrice qui demande aux enfants de "travailler seuls". D'autres enfants citent des règles qui sont proches de la formulation du règlement, qui en reprennent l'esprit sans en utiliser les termes exacts:

¹²²¹ Ce cahier de texte sert aussi à comptabiliser pour chaque enfant les sanctions qu'il a obtenues. L'institutrice inscrivait avant le prénom des contrevenants sur un panneau affiché dans la classe (avec la règle mise en cause et la sanction donnée) afin de se rappeler le nombre de récidives et de ne pas se tromper dans la sanction à appliquer. Elle a préféré abandonner ce système qui s'affichait trop aux yeux de tous (y compris les parents qui, d'après le mode de fonctionnement adopté, ne devaient être au courant qu'à partir de la troisième récidive).

¹²²² La directrice pense que les sanctions sont indispensables "parce que une loi, une règle, si elle est transgressée et puis qu'il n'y a rien qui arrive derrière! On peut continuer longtemps à transgresser s'il ne se passe rien!".

¹²²³ Voir supra la partie VI de cette configuration: "Les représentations enfantines des relations de pouvoir avec l'institutrice"

Ingrid explique qu' "*il ne faut pas gêner les enfants quand ils travaillent*" (une règle indique qu' "*il ne faut pas faire de bruit quand les enfants travaillent*"); Erwan dit qu' "*il faut respecter le travail des autres*" (une règle indique "*je dois respecter les affaires des autres*"); Clément, Anne-Marie, Aurélien citent "*ne pas faire de bruit*" comme règle (la règle exacte étant "*je ne dois pas faire de bruit quand les enfants travaillent*").

Ces exemples montrent que la connaissance que les enfants peuvent avoir du règlement n'est pas théorique (au sens où les élèves sauraient "par coeur" les lois écrites) mais toujours associée à la pratique et les interventions de l'institutrice débordent elles aussi parfois du cadre fixé par le règlement. Par exemple une sanction existe en cas de "gros mots" alors qu'aucune règle ne fait mention de l'obligation de parler "poliment" et certaines exclusions temporaires de la classe ne font pas partie des sanctions prévues. L'institutrice a aussi une réaction punitive non prévue dans le cadre des sanctions quand elle change un enfant trop turbulent de place, car il "dérange les autres", quand elle sépare des enfants qui n'arrivent pas à travailler côte à côte ou bien lorsqu'elle décide d'exclure un enfant de la classe.

CE2/CM1/CM2 (1994/95)

- **(5.12.94)** Erwan (CE2) se lève alors que Peter (CE2) est en train de réciter une poésie et que l'institutrice a demandé à plusieurs reprises aux enfants de se taire pour écouter les autres réciter. L'institutrice prend Erwan par le bras et lui dit que s'il veut bouger, il faut qu'il aille dans le couloir et elle l'amène vers la porte, puis le tire à l'extérieur de la classe. Par la suite, Erwan ouvre plusieurs fois la porte pour faire comme s'il rentrait.
- **(5.12.94)** Pendant la même séance, Clément (CE2) montre aussi une très grande agitation, alors que l'institutrice a demandé encore une fois le calme pendant que les enfants récitent. Elle s'énerve: "*Cette fois, Julien, tu sors. Tu nous déranges, tu déranges Mickaël! <qui est en train de réciter> Cette fois-ci c'est trop!*". Elle ouvre la porte de manière magistrale et regarde Clément qui sort rejoindre Erwan dans le couloir. On les entend plus tard qui font du bruit en s'amusant dans le couloir, mais l'institutrice les laisse faire.
- **(16.12.94)** Les enfants reviennent en début d'après-midi d'une répétition collective de chants de Noël avec tous les autres enfants de l'école (en vue d'un spectacle pour les parents). Ils sont très excités et l'institutrice donne des exercices aux CE2, pendant qu'elle fait une leçon avec les CM1/CM2. Erwan (CE2) fait du bruit avec sa bouche: "bu bu bu " et l'institutrice lui dit que s' "*il veut faire ce bruit, il faut aller dehors*" et elle lui demande d'aller dans le couloir.

3- L'importance relative des règles écrites dans la gestion de la vie commune scolaire

L'utilisation d'un règlement écrit apparaît en fin de compte de manière peu importante dans les pratiques des institutrices de Tom Pouce. Rappelons tout d'abord que nous n'avons relevé la présence de "règles" écrites que pour deux classes (maternelle grande

section/CP et troisième cycle), l'institutrice de la classe de CE1/CE2 nous ayant affirmé avoir un panneau, mais qu'une collègue l'aurait enlevé (ce qui est un signe du faible usage de ce texte affiché). Par ailleurs, l'arrivée du "visiteur" en classe de maternelle grande section/CP permet également de relativiser l'importance de l'usage d'un règlement écrit: si la maîtresse parle abondamment de la "clochette", elle n'aborde que très rapidement la question des "règles", et lorsqu'elle le fait, elle parle uniquement de la nécessité de "lever le doigt quand on veut parler" (la seule règle qui ne soit pas inscrite au tableau!). Il est vrai que dans la configuration Tom Pouce, les règles de la classe s'inscrivent selon une autre perspective que dans la configuration de la Maison des Trois Espaces où le règlement affiché est omniprésent, avec les "lois de la classe" et les "lois du conseil"¹²²⁴. Dans la configuration C.Freinet, la présence constante du règlement se traduit par son actualisation hebdomadaire en "décisions-engagements" (rédigées au cours des conseils), sorte de conséquences pratiques des lois orales énoncées par l'enseignante en début d'année¹²²⁵. A l'école Tom Pouce, les règles affichées ne concernent que l'espace de la classe et on se réfère finalement moins au règlement sous sa forme affichée et écrite qu'à ses applications pratiques rappelées oralement¹²²⁶.

Mais absence de règlement affiché ne signifie pas forcément absence de règles et de lois: si nous n'avons pas relevé dans les écrits de Maria Montessori de propos concernant l'affichage d'un "règlement", la pédagogue utilise beaucoup le mot "règles" et elle incite les maîtresses à contrôler les comportements des élèves par des principes. Par exemple, l'enfant peut se déplacer comme il veut dans la classe, mais en conservant des limites par rapport aux autres, c'est à dire qu'il ne peut pas courir, bousculer son voisin ni pousser des cris. Le rôle de la maîtresse est d'expliquer progressivement les règles qui gouvernent, suivant le principe que l'enfant doit avoir "le premier mouvement d'exploration". Le but premier de l'action éducative montessorienne étant de faire intérioriser à l'enfant les règles de comportement de manière telle qu'il n'ait même plus besoin qu'on les lui "rappelle" de l'extérieur, on comprend la moindre utilité d'un règlement écrit et affiché. Si cette éducation arrive complètement à ses fins, il est même absurde de penser à une réglementation matérialisée, puisque les règles devraient être tellement présentes, incorporées très jeune par les enfants, qu'il n'est plus nécessaire de les rappeler.

4- Des concertations collectives exceptionnelles et à l'initiative de l'institutrice

¹²²⁴ Voir supra la partie III,1 de cette configuration: "Le mode d'élaboration des lois communes sur la base d'une négociation raisonnée"

¹²²⁵ Voir supra la partie V,1 de cette configuration: "Une présence renforcée des règles par leur actualisation constante dans les décisions-engagements et à travers l'émergence des situations conflictuelles en réunion de coopérative"

¹²²⁶ Par comparaison, les élèves des configurations de la Maison des Trois Espaces et de C.Freinet sont amenés à relire les lois écrites lors des conseils notamment pour se les remémorer exactement pour le cas où ils doivent discuter d'une sanction à prendre contre l'enfant fautif.

A Tom Pouce, les élèves ne se réunissent pas régulièrement pour discuter des problèmes collectifs (comme on le voit dans les configurations C.Freinet ¹²²⁷ et de la Maison des Trois Espaces ¹²²⁸ avec les "conseils" ou les "réunions d'enfants"). L'institutrice regroupe parfois les élèves de sa classe, de manière exceptionnelle, pour régler des "problèmes vraiment graves", comme ce fut le cas pour l'institutrice de troisième cycle: "Par exemple en cas de conflit, moi ça m'est arrivé qu'il y ait dans la classe des enfants qui aient un langage très vulgaire, très grossier. Donc plusieurs enfants s'étaient plaints, donc j'avais discuté avec l'enfant, j'avais discuté avec la mère et n'arrivant pas à régler le conflit comme ça, j'ai...très solennellement, d'ailleurs, parce que je trouve que c'est important, j'ai réuni tous les enfants pour en parler avec eux et pour leur exposer le problème. Je leur ai dit: <<Je pense qu'il y a un problème dans la classe, il y a plusieurs d'entre vous qui sont venus me voir, pour moi aussi ça me pose problème, donc je vous demande de m'aider à le résoudre, parce que c'est un problème maintenant qui nous concerne tous, qui est trop difficile à résoudre toute seule, je n'y arrive pas, donc je vous demande votre aide à tous et vous êtes concernés, donc on en parle>>". L'enseignante explique que pour l'année 1994/95, ils se sont réunis à propos du bruit dans la classe, "Parce que au début de l'année, il y avait énormément de bruit dans la classe, et on n'arrivait pas à travailler dans le calme, ça dérangeait et donc là j'ai décidé, parce que les enfants ils n'arrivent plus, à un moment, la responsabilité, c'est celle de l'enseignant, donc un jour on est allé au gymnase, on avait beaucoup de place, on s'est mis tous en rond, et on a discuté le temps qu'il fallait pour que chacun s'exprime là-dessus. Ca a duré plus d'une heure, et c'est pas moi qui ai mis de l'eau dans le débat! Ils avaient plein de choses à se dire. Donc on a parlé de ce problème de bruit dans la classe, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour le résoudre, chacun a proposé des solutions et on a décidé des solutions qu'on allait mettre en place à la fin. Mais je dois dire qu'il faut vraiment que ce soit un gros problème, sinon j'essaie de régler individuellement, avec chaque enfant, j'estime que ça ne regarde pas tout le monde, alors c'est seulement si c'est un problème général, qui concerne tout le monde et qui concerne la vie de tout le monde dans la classe."

Dans cette manière de procéder, l'institutrice cherche d'abord à résoudre le problème avec l'enfant, puis les parents et elle ne choisit la réunion collective en dernier recours: la solution est d'abord individuelle (dans l'interaction entre l'institutrice et l'enfant), puis elle devient plus "collective" quand on a épuisé les ressources d'une résolution en tête à tête. Lors de l'entretien avec les enfants, Aliette dira même qu'elle trouve qu'à cette réunion "on perd du temps" mais que la maîtresse est obligée de la faire "quand y'a des enfants qui font trop les imbéciles". Par ailleurs, c'est la maîtresse qui provoque la réunion, de manière exceptionnelle (ce qui est très différent d'une réunion "institutionnelle" fixée chaque semaine au même jour et à la même heure) et c'est elle qui fixe le contenu de cette réunion quand elle estime qu'il faut une discussion collective (c'est de l'ordre de sa "responsabilité d'enseignante" comme elle dit): les enfants ne préparent pas d'ordre du jour et ils ne peuvent provoquer de discussion collective qu'à condition que l'urgence et la gravité de la situation apparaissent comme telles aux yeux de l'institutrice.

¹²²⁷ Voir supra la partie V,1,c de cette configuration: "Le fonctionnement institutionnel des réunions de coopérative"

¹²²⁸ Voir supra la partie III,2 de cette configuration: "La fonction institutionnelle des conseils"

5- Des ajustements sans sanction

L'observation de la vie quotidienne des classes de Tom Pouce révèle une quantité de rectifications apportées par la maîtresse, sans que cela entraîne un blâme de sa part, ni une sanction ou un avertissement. On s'en rend compte par exemple pour le rangement du matériel en CE2/CM1/CM2 (1994/95) où beaucoup de "micro-interventions" sont nécessaires dans une journée pour inciter les élèves à ranger.

Il n'y a pas de sanction non plus quand la maîtresse ne fait que "menacer", ce qui revient modifier le comportement inadéquat d'un élève en lui rappelant les interdictions et ses obligations

CE2/CM1/CM2 (1994/95)

- **(25.11.94)** L'institutrice reprend Clément qui regarde autour de lui au lieu de faire ses exercices: "Clément, qu'est-ce que tu fais? Maman, elle m'a dit de te donner des exercices à finir dans ta maison si tu ne les fais pas en classe. Tu veux les faire dans ta maison?"
- L'institutrice menace souvent les enfants de les sortir de la classe: **(28.11.94)** L'institutrice reprend à plusieurs reprises Aurélien qui ne cesse de discuter et à la fin: "Aurélien, est-ce que tu pourrais enfin t'arrêter de discuter! Il faut que je te le dise dans quelle langue? Est-ce qu'il faut que je te donne une punition? Que je te dise de sortir de la classe?" (elle est énervée, il n'y a plus un bruit dans la classe) **(5.12.94)** Les élèves de tous les niveaux sortent le cahier de poésie et à la demande de la maîtresse font des dessins en face du poème qu'ils devront réciter ensuite. Les enfants sont très énervés(sans doute à l'idée de la récitation du poème appris chez eux)et l'institutrice a été obligée de sonner la clochette à plusieurs reprises, mais cela n'a qu'un effet peu durable. Elle les avertit: "les enfants qui sont trop pénibles iront faire n'importe quoi, mais dehors".
- Enfin l'institutrice peut aussi menacer les enfants de leur donner une sanction: **(5.12.94)** L'institutrice fait sonner la clochette pour obtenir le silence. Elle est obligée de s'y reprendre à deux fois: "*Les enfants qui ne savent pas ce qu'i faut faire avec la clochette, ils pourront le copier 10 fois.!*".

De même que dans les autres configurations, on remarque que les institutrices de Tom Pouce très souvent "ferment les yeux" sur des comportements qui, pour être illicites ne dérangent pas forcément le cours de la classe, un peu comme un arbitre qui ne siffle pas une faute contre l'adversaire d'une équipe qui a "l'avantage". Elles procèdent par rectifications ajustées à la situation, en étant très strictes pour les exercices qui requièrent toute l'attention des élèves (par exemple lors des leçons magistrales ou quand un enfant récite une poésie) et moins rigoureuse pour les moments transitoires entre les travaux scolaires ou bien pour les activités telles que les travaux manuels, le sport, le dessin, la musique.

CE2/CM1/CM2-1994/95

- **(29.11.94)** L'institutrice demande aux CM1 de finir leurs exercices, car ils vont passer

à autre chose. Ils sont très énervés et trois filles de CM1 qui ont fini leurs exercices, chantent en riant. L'institutrice s'en aperçoit, mais les laisse faire pendant un moment où tous les élèves sont en transition entre deux types de travaux scolaires.

6- Les conséquences « naturelles » de comportement scolaires inadéquats

Si on part du principe que la maîtresse est surtout un "guide" pour l'enfant, il apparaît "logique" que l'institutrice montessorienne présente le plus possible les "punitions" comme la conséquence quasi naturelle du mauvais comportement des enfants ("tu n'as que ce que tu mérites", "c'est toi qui l'a cherché"). Par exemple, l'institutrice de CE2/CM1/CM2 (1994/95) avertit souvent les élèves qu'ils n'auront "pas le temps d'aller au square en récréation" s'ils traînent trop pour faire leurs exercices ou copier leurs leçons: étant responsables de leurs apprentissages, ils se punissent eux-mêmes et se mettent dans l'impossibilité d'aller en récréation.

Classe de CE2/CM1/CM2 (1994/95)

- **(28.11.94)** Il est 10h30, l'heure de la récréation du matin. L'institutrice achève une leçon d'orthographe avec les CE2 et certains élèves de ce niveau s'agitent. Elle les menace: "*Je vous conseille de vous arrêter, sinon nous n'aurons jamais le temps d'aller au square*". Plus tard, elle les rappelle à l'ordre: "*Vous êtes sûrs que vous avez envie d'aller au square?*". Finalement, les enfants ne se calment pas, elle les amène plus tard en récréation, où ils restent moins longtemps que d'habitude.

Une autre stratégie peut être de poser à l'enfant distrait une question en rapport avec le travail qui est en train d'être effectué ou la leçon présentée: elle montre ainsi à l'élève qu'il ne suit pas.

CE2/CM1/CM2 (1994/95)

- **(28.11.94)** Mickaël ne cesse de regarder les travaux dans la rue. L'institutrice lui pose une question en rapport avec la leçon qu'elle présente: "*Est-ce que tu connais un mot qui est une exception à la règle?*"<Il ne répond rien>"*Evidemment, tu n'écoutes pas! Je ne vois pas comment tu peux comprendre une leçon sans écouter. Si tu veux aller voir les travaux, le mieux est de descendre dans la rue!*"

VII- Les représentations enfantines des relations de pouvoir avec l'institutrice

1- Se contrôler soi-même pour contrôler autrui

Le travail pédagogique effectué dans la configuration Tom Pouce conduit constamment à l'apprentissage d'un auto-contrôle de soi, par l'ordonnancement de l'environnement matériel ainsi que par la mise en ordre de sa conduite et de son attitude. Maria Montessori et après elle les institutrices de l'école Tom Pouce se réappropriant sa pédagogie rappellent, dans l'insistance qu'elles portent sur l'environnement matériel ordonné de la

classe, l'intrication étroite entre d'une part la "discipline" entendue comme l'ordre qui doit régner dans une classe et d'autre part les "disciplines", en tant que contenus des savoirs scolaires. Le matériel et son utilisation dans la configuration Tom Pouce illustrent de manière forte le fait que l'apprentissage scolaire n'est pas une transmission neutre d'un "savoir" aux élèves: dans la manipulation du matériel, les enfants accèdent certes à un "contenu" (en termes de savoirs et de compétences scolaires), mais ils acquièrent corrélativement aussi tout un ensemble de dispositions morales et cognitives à distinguer, à ranger, à classer, à ordonner à la fois les objets didactiques et leur propre personne.

L'auto-contrôle de soi est également très fortement présent dans la correction motrice, corporelle et langagière, dans l'acquisition d'un certain "savoir-vivre" et ce n'est sans doute pas un hasard si la pédagogie Montessori rencontre un tel succès dans les milieux bourgeois: l'analyse de la configuration Tom Pouce donne le sentiment qu'il existe une adéquation très forte entre les exigences pédagogiques des institutrices Montessori et l'habitus, l'hexis corporelle des parents d'élèves de familles "aisées". L'action pédagogique quotidienne, répétée, à travers des exercices spécifiques comme à travers les injonctions informelles et les modes de relation privilégiés dans la configuration Tom Pouce vise l'inculcation d'une manière spécifique d'être à soi-même et d'être à autrui, orientée vers l'auto-contrôle de ses comportements, la maîtrise de soi aboutissant "naturellement" à un fonctionnement correct du groupe. Si dans la configuration Tom Pouce on ne peut pas dire que l'ordre scolaire repose sur un mode de régulation collectif en termes d'interrelations dans le travail et de gestion commune de la vie quotidienne (comme c'est davantage le cas dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces), c'est nous semble-t-il parce que les relations de pouvoir entre l'institutrice et les élèves reposent essentiellement sur un contrôle personnel de l'enfant. A partir du moment où chaque individu pris isolément sait se maîtriser conformément aux attentes pédagogiques de la configuration Tom Pouce, il n'est plus tellement besoin de faire appel à un mode de régulation plus collectif, à l'échelle d'une école ou même d'une classe.

Or il nous semble que dans l'hexis, les dispositions morales, le maintien du corps tels qu'ils sont privilégiés dans la configuration Tom Pouce, on retrouve les catégories sociales de perception et d'appréciation propres aux milieux dominants. Dans son *Histoire de la sexualité*, M.Foucault souligne combien la maîtrise de soi est une manière d'être homme par rapport à soi-même et donc une façon aussi de prouver qu'on peut commander celui qui doit l'être, contraindre à l'obéissance celui qui n'est pas capable de se diriger soi-même. Lutter contre les désirs, c'est se mesurer à soi et le sujet vertueux est celui qui, pour tempérer l'usage qu'il fait de ses plaisirs, instaure un rapport à soi du type "domination-obéissance". La liberté consiste à ne pas être au service de ses désirs, à ne pas en être esclave, mais cette liberté est "plus qu'un non-esclavage, plus qu'un affranchissement qui rendrait l'individu indépendant de toute contrainte extérieure ou intérieure; dans sa forme pleine et positive, elle est un pouvoir qu'on exerce sur les autres. Celui, en effet, qui, par son statut, se trouve placé sous l'autorité des autres n'a pas à attendre de lui-même le principe de sa tempérance <...> En revanche, celui qui doit diriger les autres, c'est celui-là qui doit être capable d'exercer une autorité parfaite sur lui-même"¹²²⁹.

¹²²⁹ *Histoire de la sexualité, tome 2. L'usage des plaisirs*, Ed.Gallimard, Paris, 1992, pp.93 et 94

A partir des travaux de N.Elias sur la diffusion de la courtoisie et de la civilité, E.Mension-Rigau montre combien la bourgeoisie s'est emparée d'un modèle culturel qui était élaboré d'abord par et pour l'aristocratie, remodelant le système de valeurs propres à l'ancienne civilité aristocratique pour l'intégrer à un éthos collectif spécifique de la nouvelle couche sociale dominante: "Avec l'élévation du seuil de la pudeur et des exigences de la civilité, les normes de la politesse ont évolué. Toute une série de perceptions et de distinctions, dans le vêtement, le discours, les relations, les définitions de classe se sont modifiées, tandis que s'instaurait une stricte séparation entre la vie publique et la sphère de l'intimité, du secret, du privé. Les signes d'une bonne éducation tirent aussi leur signification de leur capacité de persuader ou de plaire. La bonne éducation apprend à garder, dans les activités les plus prosaïques, charme, distinction, élégance. Toute distinction suppose d'abord un rapport à autrui car la grâce n'est pas une propriété intrinsèque et n'existe que reconnue par autrui. Elle est aussi, et surtout, une manière de marquer la distance et d'introduire des classements à l'intérieur de la société" ¹²³⁰.

Ainsi, il nous semble que le travail pédagogique propre à la configuration Tom Pouce, qui insiste sur la soumission des corps à un ordre et sur l'assimilation des auto-contraintes en vue de dégager des manières d'être autonomes est très proche du mode de socialisation privilégié dans les familles aristocrates et bourgeoises où on insiste sur la stylisation d'un mode de vie, nécessaire pour marquer la spécificité de son milieu et marquer la différence avec les autres groupes sociaux. P.Bourdieu rappelle combien dans les "différences d'hexis, de maintien, différences dans la manière de porter le corps, de se porter, de se comporter", "s'exprime tout le rapport au monde social": "Il n'y a pas de signes proprement <<physiques>> et le contenu et l'épaisseur du rouge à lèvres ou la configuration d'une mimique, tout comme la forme du visage ou de la bouche, sont immédiatement lus comme des indices d'une physionomie <<morale>> socialement caractérisée, c'est à dire d'états d'âme <<vulgaires>> ou <<distingués>>, naturellement <<natures>> ou naturellement <<cultivés>>" ¹²³¹.

Ce travail pédagogique dans la configuration Tom Pouce implique des modes de relation de pouvoir spécifiques à l'institutrice et nous nous sommes demandé s'ils n'étaient pas inégalement perçus par les élèves dans leur manière d'appréhender la situation scolaire d'apprentissage et leurs rapports avec l'institutrice. Autrement dit, est-ce que des élèves confrontés au même fonctionnement pédagogique, insérés dans la même configuration scolaire, peuvent se différencier entre ceux qui mettent en avant plutôt leur autonomie (dans le sens d'une liberté autorégulée, ce vers quoi tend la pédagogie Montessori) ou ceux qui au contraire insistent plutôt sur la présence constante de l'enseignante et son imposition d'un ordre? Nous avons mené une analyse comparative par enfant, en dégagant des profils à partir des entretiens menés avec les élèves de CE2/CM1/CM2 (1994/95), des remarques de l'institutrice sur leurs carnets scolaires et de celles qu'elle a pu faire oralement (dans le cadre de l'entretien ou de manière informelle), tout ceci complété par les observations faites en classe. Il ne nous est pas apparu pertinent de regrouper dans la présentation les élèves "en difficultés" et ceux "en réussite"

¹²³⁰ *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au XXème siècle*, Ed. Rivages/Histoire, Paris, 1990, p.159

¹²³¹ "Remarques provisoires sur la perception sociale du corps", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°14, 1977, p.51

comme dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces où certains traits communs apparaissent à l'intérieur de ces deux groupes. Dans la configuration Tom Pouce, il nous a semblé que, plus qu'ailleurs, les élèves percevaient leurs relations de pouvoir avec l'institutrice selon des styles très différents. Nous avons donc préféré présenter sept portraits d'élèves, derrière lesquels pouvaient se retrouver d'autres enfants de la configuration Tom Pouce, indiquant différentes manières d'être "en réussite" ou "en difficultés".

2- Une autorité impersonnelle

Lilian (CM2, réussite, 1 an d'avance), scolarisé à Tom Pouce depuis la maternelle petite section, est décrit par l'institutrice comme un enfant "autonome" et "rapide". Son comportement, ses propos montrent qu'il a intériorisé l'idée que tous les enfants sont soumis à une même loi générale, indépendante de la maîtresse (n'importe qui pourrait l'appliquer). En début d'année scolaire, ses parents l'ont mis (pour des raisons financières) dans une école publique où il s'est rapidement ennuyé, car le niveau était "trop faible" pour lui (selon son institutrice actuelle). Il est revenu à Tom Pouce où il a été placé en CM2, et non pas en CM1 avec l'accord de l'enseignante et de la directrice.

- Q: "Et la clochette qui est dans la classe, vous l'utilisez quand?"
- **Lilian** : "Surtout en fin de journée...il est quatre heures et demi...on range nos affaires...tout l'monde se précipite dans l'couloir...Alors quand on sonne la clochette, ça veut dire que on s'arrête de bouger...c'est que la personne qui sonne la clochette a quelque chose à dire"
- Q: "Et toi, tu la prends, des fois la clochette?"
- Lilian: "Non! Pas spécialement! M.N <prénom de l'institutrice> elle dit <<Avant d'dire de pas faire de bruit, ne pas faire de bruit soi-même!>>"
- **Lilian**: "si on enfreint la règle, y'a une feuille, on marque son nom et un avertiss'ment <...> Au bout de trois avertiss'ment, on doit recopier 5 fois la règle, et après si on a re-trois avertiss'ments, on doit copier 10 fois et la faire signer par les parents"

Le profil de Lilian ressemble à celui de **Thibault** (CM2, réussite, 1 an d'avance), scolarisé à Tom Pouce depuis la maternelle petite section qui est décrit lui aussi comme un élève "autonome", "rapide", qui "s'intéresse à tout en classe" et qui "possède de bonnes connaissances générales". Thibault conçoit une autorité impersonnelle au sens où l'institutrice n'est mentionnée ni dans l'application des sanctions, ni dans la rédaction des lois:

- **Thibault**: "si par exemple y'a un enfant qui crie, ben il a un avertiss'ment, mais il est toujours pas puni...si il le refait, ben là, ben il copie la règle 10 fois, et pi si il le refait, ben i'copie la règle 20 fois et i'doit la faire signer après par les parents"
- Q: "Et comment est-ce qu'elles sont décidées, les règles, elles se discutent avec les enfants?"
- Thibault: "Ben au début d'l'année, euh...on fait un panneau avec les tâches et les

règles de la classe et puis euh...y'en a qui disent c'qui veulent pas qu'on fasse, alors y'en a qui disent <<pas courir>>, <<pas dire de gros mots>>, et pi on les marque sur une feuille, qu'on affiche"

3- Un pouvoir partagé

Virginie (CE2, réussite) fréquente l'école Tom Pouce depuis l'année scolaire 1994/95 (elle était auparavant à West Point). Cette fille semble vivre ses relations avec l'institutrice en concevant le pouvoir comme s'il était distribué de manière égale entre les élèves et la maîtresse. Elle est décrite comme une élève "autonome", "rapide", "appliquée", "consciencieuse" et "motivée".

- Q: "J'ai vu qu'vous avez une clochette..."
- **Virginie** : "C'est pour quand on fait trop de bruit, la maîtresse, elle la sonne, ou sinon, c'est un enfant, quand il trouve qu'y'a trop de bruit dans la classe, i'peut la sonner"
- Q: "Est-ce qu'i t'est arrivé d'en faire, toi, des tâches?"
- **Virginie**: "Oui, ranger les étagères...les crayons...j'crois qu'c'est tout"
- Q: "Et c'était toi qui avait décidé d'le faire ou c'était la maîtresse?"
- Virginie: "Ben la maîtresse, comme j'avais fini mon travail, elle m'avait dit d'ranger les étagères et pi comme j'avais aussi l'temps parce que j'avais fini mon travail un autre jour, et ben j'ai rangé les crayons"
- Q: "Et là, c'est toi qui a décidé?"
- Virginie: "La maîtresse pour les étagères, c'est elle qui m'avait dit, tandis que pour les crayons, c'était comme j'avais fini"
- Q: "Est-ce que tu sais comment elles sont choisies, les règles?"
- Virginie : "Ben euh...les maîtresses choisissent avec les enfants et mmmh...au début, on avait fait plusieurs règles et après la maîtresse trouvait qu'on les respectait pas...que y'avait des règles qu'on respectait pas assez, alors elle a préféré qu'on les revoit, en les marquant à la page de samedi, comme on s'en sert pas, et on marquait les règles"

4- Une confiance réciproque

Aliette (CM2, réussite) paraît particulièrement à son aise dans la configuration Tom Pouce et dans ses relations avec l'institutrice (qui en retour l'apprécie beaucoup: elle décrit ses parents, tout les deux architectes, comme des gens "supers", très en phase avec les pratiques pédagogiques de l'école): durant toutes nos observations, c'est la seule que nous voyons prendre spontanément un balai, ranger des cahiers, des livres, effacer le tableau ou bien arroser les plantes. L'institutrice note une "bonne participation" d'Aliette décrite comme une élève "sérieuse", "appliquée et responsable dans son travail et dans tout à l'école". On peut dire qu'Aliette se sent à Tom Pouce "comme un poisson dans l'eau" contrairement à son ancienne école (Ombrosa), où elle était mal à l'aise et où elle supportait mal les relations distantes avec sa maîtresse ("La maîtresse, elle nous

vouvoyait, j'aimais pas trop").

Aliette conçoit l'intervention de l'institutrice comme bienveillante, destinée à aider les enfants, à les protéger plus qu'à les humilier, comme par exemple pour le choix des sanctions:

- Q: "Et les sanctions, qui est-ce qui a décidé des sanctions?"
- **Aliette** : "Ben ça, c'est toute la classe. Alors y'en a, i'z'étaient vraiment atroces, des sanctions, alors les enfants i'disaient, <<On l'met à la porte jusqu'à c'qui s'calme>>. M.N <prénom de l'institutrice> elle le fait des fois, mais elle a dit, faut pas non plus à chaque fois qu'y'a un petit truc le faire parce que sinon euh...'faut pas être trop dur avec les enfants!"

Lorsqu'il y a une sanction, c'est l'institutrice qui décide de l'appliquer, l'enfant ne se soumet pas à une loi impersonnelle

- **Aliette** : "Quand on n'a pas respecté les règles, elle le marque sur un papier <<ne pas crier>>, mais il la recopie pas tout de suite. C'est que si y'en a deux de la même, par exemple, si il a couru une fois et qu'il a couru une deuxième fois, elle le note sur le p'tit papier et ben elle lui dit: "Va recopier la ligne 5 fois <<Je ne dois pas courir dans la classe>>"

5- Des tactiques contre les sanctions

Peter (CE2, réussite) semble avoir adopté presque une "stratégie" à l'égard des règles et de leurs sanctions, ayant remarqué qu'une règle enfreinte une fois (et remarquée par l'institutrice) ne donnait lieu qu'à un avertissement, alors qu'à partir de deux, commençaient les copies. Il réfléchit stratégiquement de manière très calculatrice, très sérieuse (il est d'ailleurs décrit comme un élève "appliqué et sérieux dans son travail") et son comportement se caractérise par la prévoyance. Il est toujours très prudent, ne fait pas de gestes trop brusques et réfléchit longtemps avant d'intervenir. D'après l'institutrice et la directrice, cette attitude peut s'expliquer du fait que les parents de Peter sont des personnes assez âgées, qui "surcouvent" beaucoup leur enfant et qui ont toujours peur qu'il lui arrive quelque chose.

- Peter explique qu'il a "pratiquement fait le tour des règles", car il a eu un avertissement pour avoir couru dans la classe, fait du bruit, dit des gros mots et ne s'être pas tenu correctement en classe, mais il n'a jamais été repéré en train d'enfreindre deux fois la même règle. *"Un avertiss'ment, par exemple pour courir...d'accord. Après, on refait un truc, avertiss'ment, si c'est encore une fois pour courir, on copie des lignes..<...> Si c'est pas pour courir, on a un deuxième avertissement"*.

Dans cet usage tactique, la maîtresse n'a pas vraiment de rôle, on dirait que l'enfant calcule à partir des règles, et non pas de la personne de l'institutrice (par exemple, il ne dit pas qu'il essaie de se cacher pour que la maîtresse ne le voit pas). D'ailleurs, dans sa description de la manière de choisir les règles de vie, il occulte complètement

l'enseignante.

- Q: "Qui est-ce qui les choisit, les règles...comment elles sont choisies, les règles?"
- **Peter** : "Euh...ben par les enfants"
- Q: "D'accord et comment est-ce que ça s'passe?"
- Peter: "Ben en fait euh...on lève le doigt euh...au début d'l'année. Ca c'est...c'que j'ai fait cette année. En début d'année <...> en fait on était tous assis sur le milieu d'la classe <...> pi on levait notre doigt quand on avait une règle, comme ça, à proposer, à mettre et y'avait si on décidait une sanction, là"

6- Une soumission raisonnée à l'autorité professorale

Charlotte (CE2, réussite) est timide, manque de confiance et elle a besoin constamment d'être rassurée, mais elle cumule par ailleurs beaucoup de "qualités" scolairement rentables, telles que "l'organisation", "l'autonomie", "le sérieux", "l'application", même si elle manque parfois d'attention et que l'institutrice lui reproche ses bavardages. Au cours de ses descriptions, cette élève semble laisser faire la maîtresse et les "grands" dans une situation sur laquelle elle ne paraît pas avoir tellement de pouvoir:

- Q: "Et toi, dans la classe, est-ce que ça t'est arrivé d'la faire sonner, la clochette?"
- **Charlotte**: "Moi??? Non!" <d'un ton très étonné, comme si sonner la clochette relevait de l'impossible>
- Q: "Non? Jamais?"
- Charlotte: "Jamais. C'est particulièrement la maîtresse, souvent, très souvent, et puis les CM, i'la sonnent parfois, mais les CE2, non"
- Q: "Et à quel moment c'est fait, ces tâches, dans la journée?"
- Charlotte: "J'sais pas, quand par exemple on d'mande quelque chose, pi qu'on sait pas quoi faire, si la maîtresse elle trouve pas quelque chose à nous faire faire, des fois, elle nous met des tâches à faire"
- Q: "Les règles qui sont affichées dans la classe, est-ce que tu pourrais m'dire comment elles sont écrites...qui est-ce qui décide de ça?"
- Charlotte: "Un jour...c'était à peu près au début d'l'année, la maîtresse elle a dit qu'on devait faire des règles de vie de la classe...donc euh...y'en a qu'elle a proposées...et pi y'en a qu'on a proposées"

7- Une demande de relation très personnelle

Aurélien (CM1, difficultés, 2 ans de retard ¹²³²) fréquente l'école Tom Pouce depuis un an et demi (il était auparavant à l'Oratoire) et il est décrit comme un élève instable, inconstant dans ses efforts scolaires ("il se relâche", "il faut s'appliquer plus", "travail irrégulier"), manquant de confiance en lui ("il ne faut pas se décourager") et ayant besoin

¹²³² Scolarité antérieure à l'Oratoire, à Tom Pouce depuis 1 an et demi

“d’être encouragé”, “d’être soutenu et guidé pour progresser”: “il n’arrive pas à se prendre en charge, il n’est pas assez responsable de son travail, il se disperse vite et a besoin d’être sans cesse guidé et <<canalisé>>”. Son comportement en classe va dans le sens de ce que la maîtresse note, à savoir qu’Aurélien a sans cesse besoin d’être “rappelé à l’ordre”: c’est un enfant très turbulent, qui parle fort, court dans la salle et a des difficultés à rester concentré sur un travail scolaire. Par exemple, il regarde par la fenêtre les travaux dans le square voisin, jusqu’au moment où l’institutrice est obligée de le déplacer pour qu’il écoute la leçon; quand il fait un travail individuel, il avance difficilement car il rêve fréquemment, ou alors il est tenté d’aller voir les autres enfants, pour les embêter ou pour discuter. Aurélien apparaît aussi comme très affectueux et il est très proche de son copain Mathieu en CM1, qui connaît lui aussi de grosses difficultés scolaires: on dirait que les deux élèves "se soutiennent" mutuellement. Aurélien semble vouloir changer de registre avec l’institutrice, avoir moins de distance avec elle: il joue constamment au “chat et à la souris” avec la maîtresse dont il est presque heureux de se faire reprendre, pour se faire remarquer. Son comportement est très proche de celui de Jonathan dans la configuration Jean Giono, sauf qu’il n’entraîne pas de réciprocité affective de la part de l’institutrice ¹²³³.

Les descriptions d’Aurélien accordent une place presque excessive à la maîtresse, et à son imposition extérieure, comme par exemple quand il explique la manière de “donner” les règles en début d’année

- Q: “Et les règles qui sont affichées, tu sais comment elles sont décidées? Comment vous avez décidé ces règles?”
- **Aurélien:** “Ben en fait euh...tout au début d’l’année, elle nous dit euh...<<va y’avoir des règles de la classe, ‘faudra pas les faire, c’t’à dire pas faire de bruit, pas de courir dans la classe>>”

Aurélien est le seul enfant interrogé à occulter si totalement le rôle de la discussion avec les enfants dans l’élaboration des lois : pour lui, tout est décidé à l’avance par l’institutrice qui dicte aux élèves les interdictions de manière extérieure, sans utiliser la compréhension, l’adhésion raisonnée aux valeurs qu’elle veut inculquer aux enfants. Il associe les sanctions à la maîtresse (et non pas à l’idée impersonnelle que n’importe qui pourrait appliquer les sanctions):“elle a un papier et elle met tous les avertissements et au bout de cinq avertissements, on a une sanction” . Cependant,il est plus nuancé quand il aborde la manière dont les tâches sont effectuées:

- Q: “Donc là, c’est toi qui choisis <de faire une tâche> ou c’est M.N <prénom de l’institutrice> qui te demande?”
- Aurélien : “Non, c’est nous...mais des fois le soir, elle nous dit <<Va ranger les étagères>>, des fois”

Aurélien donne l’impression qu’il n’est pas “responsable” de ses apprentissages et qu’il ne peut apprendre qu’à condition d’être dans une relation personnelle avec un adulte. L’enfant est très flou concernant ses progrès “en mathématiques et un tout p’tit peu en

¹²³³ Voir infra la partie IV,3: "Une relation spécifique avec la maîtresse"

français” et ne devient plus précis qu'à partir du moment où son travail pour progresser est lié à sa relation avec une personne, en l'occurrence l'une des deux directrices de l'école qui lui donne trois mots à apprendre par jour. Dans cette relation privilégiée, on peut noter le manque d'initiative d'Aurélien qui n'est pas allé voir de lui-même la directrice le jour où elle a oublié de lui faire réciter les mots. L'institutrice se plaint de l'entendre constamment l'appeler, “toutes les cinq minutes”, “sans arrêt”: “Pour savoir s'il a juste, pour savoir ce qu'il faut faire...il ne sait pas se débrouiller tout seul, pour demander comment on présente, alors que les autres enfants d'eux-mêmes vont faire leur propre présentation, peut-être pas présentée comme leurs voisins, mais ils seront plus organisés, plus clairs, ils iront chercher dans le dictionnaire plus facilement, ils seront plus autonomes!”.

8- La négation de l'institutrice

Clément (CE2) est en difficultés sans pour autant avoir un niveau catastrophique (l'institutrice affirme qu'il passera sans problèmes en CM1). Il fréquente Tom Pouce depuis le CE1 (il était auparavant à l'école Junior School) et se faisait déjà remarquer dans cette classe que nous avons observée en 1993/94: il était très pénible, bougeant dans tous les sens et se faisant constamment remarquer par l'institutrice. En CE2, son comportement est beaucoup plus discret même s'il va parfois embêter les autres enfants et il se calme beaucoup plus vite que l'année précédente. L'institutrice reprend rarement Clément qui, de manière générale, paraît plutôt à côté de la situation scolaire: il traîne, il rêve (pendant l'entretien il garde cette attitude: on dirait qu'il pense à tout autre chose), il est en décalage avec les autres élèves de CE2 qui finissent toujours avant lui et il ne participe pas à l'oral (y compris en anglais où l'intervenante nous explique que même s'il a fréquenté une école bilingue, Clément n'est pas meilleur que les autres car il ne prend jamais la parole). Dans son carnet scolaire, Clément est décrit comme un élève “distrait”, “lent”, qui “manque de concentration et d'attention” et “n'a pas toujours envie de s'investir dans son travail”.

Dans les descriptions de cet élève, on dirait que la maîtresse n'existe pas dans la classe, que les enfants sont tout seuls. Clément est le seul enfant parmi toutes les configurations analysées présentant un tel profil d'élève qui occulte à ce point le rôle de l'enseignante dans la classe.

- Q: “Et qui est-ce qui les fait, ces tâches?”
- **Clément** (CE2, difficultés): “Ben c'est tout l'monde...”
- Q: “Et comment c'est décidé, qui va les faire?”
- Clément: “Ceux qui ont l'temps, i'le font”
- Q: “Mais ils le font d'eux-mêmes ou...?”
- Clément: “D'eux-mêmes!”
- Q: “<...> qui est-ce qui décide, on va écrire telle règle?”
- **Clément** (CE2, difficultés): “On les a décidées en début d'année”
- Q: “Et qui c'est qui les a décidées?”

- Clément: “Nous tous!”
- Q: “Qui nous tous?”
- Clément: “Ben les enfants!”
- **Clément** (CE2, difficultés): “La première fois qu’on la <la règle> respecte pas, on a un avertissement, la deuxième fois, on recopie cinq fois...et puis après dix fois et on fait signer par les parents”

Synthèse: portrait de l'élève idéal-typique dans la configuration Tom Pouce

L'acquisition de l'“autonomie”, de la “maîtrise de soi” dans la configuration Tom Pouce ne surgit pas “naturellement” d'un “besoin d'ordre inné” chez l'enfant comme le laissent penser les écrits de Maria Montessori et les propos des institutrices de l'école Tom Pouce: ces dispositions sont le fruit d'un travail pédagogique très précis, très long (il peut débiter dès l'âge de 2 ans) avec des exercices d'entraînement répétitifs, dont la visibilité peut être occultée par d'autres finalités décrites en termes de réponses à des “besoins naturels de l'enfant”. Plus l'élève progresse dans les niveaux de l'école Tom Pouce, moins la maîtresse semble éprouver le besoin de lui rappeler des comportements et des conduites corporelles qu'il doit avoir intériorisées: par exemple, il n'est plus nécessaire de peindre la ligne sur le sol, à partir du moment que les élèves ont “intériorisé le cercle”, c'est à dire la manière de s'asseoir en rond pour discuter ou écouter la maîtresse.

Dans cette discipline imposée individuellement sur l'enfant en vue de son intériorisation, le rôle de l'institutrice est essentiel pour rappeler la nécessité de l'ordre extérieur dont elle est une incarnation (la maîtresse montessorienne doit être exemplaire dans ses pratiques langagières, sa tenue vestimentaire et son maintien corporel). L'imposition d'un ordre extérieur passe d'abord par la soumission à des signaux directs (clochette, ligne) qui indiquent aux enfants l'attitude à adopter immédiatement, qui gèrent directement les corps (par l'immobilité pour le tintement de la clochette, par la station assise pour la ligne) au lieu d'aménager des règles collectives de placement et de déplacement (comme dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces). La mise en ordre des comportements s'effectue dans la configuration Tom Pouce par des exercices scolaires, au même titre que pour l'apprentissage d'autres savoirs et elle intervient à tous les niveaux de la vie scolaire de l'élève: quand il utilise et range du matériel, quand il ordonne ses vêtements (sur sa personne, sur le portemanteau), quand il effectue seul un travail, quand il s'assoit “comme il faut” sur la ligne, quand il arrête son activité pour écouter la personne qui a fait tinter la clochette, quand il s'adresse de manière “polie” et “ordonnée” à la maîtresse et aux autres élèves.

Dans une configuration qui insiste beaucoup sur l'auto-gestion individuelle de ses comportements, sur la discipline personnelle de soi comme conditions pour une vie de groupe harmonieuse, on comprend qu'un mode de régulation concerté de manière collective avec l'ensemble de la classe (comme dans les configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces) n'a pas tellement de sens: la discussion avec les élèves

apparaît de manière sporadique, à l'initiative de l'institutrice (pour trouver "par la raison" les règles de la classe, pour réguler ponctuellement le comportement d'un enfant); l'enseignante est garante, plus que les élèves, de la bonne application des règles écrites qui, si chacun était véritablement autonome, n'auraient pas de raison d'être utilisées; les tâches matérielles font partie d'un comportement autonome général, au même titre que le respect de ses affaires ou l'effectuation de son travail et il n'y a aucune responsabilité impliquant l'élève dans la gestion collective de la classe (comme par exemple des responsables de bureau ou de la caisse de jeu); enfin l'apprentissage même des savoirs prend rarement la forme d'un travail collectif (pour confronter des points de vue dans la résolution d'un problème, pour préparer un exposé...).

La configuration Tom Pouce semble chercher à aménager les conditions d'éducation de l'enfant en le protégeant de la vie extérieure: milieu clos (peu de contact direct avec le milieu naturel et social), transformation des éléments extérieurs en matériel adapté (on peut citer les ustensiles pour faire le ménage), recherche de la maîtrise d'un geste, d'une technique à travers les travaux plus que d'un impact réel sur un objet ou une activité qui s'inscriraient de manière utile dans la vie de l'enfant. Dans la configuration Tom Pouce, l'enfant évolue en partie librement (au sens où il peut choisir parfois un travail) avec quelques exercices presque "ludiques", où il n'a pas l'impression d'apprendre, mais qui se déroulent dans un milieu très préparé à l'avance en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage.

Autrement dit, les relations de pouvoir valorisées dans la configuration Tom Pouce semblent se caractériser par deux variantes de la forme scolaire: l'une qui agit par imposition directe de l'ordre et l'autre par l'explication raisonnée, définissant un mode de relation où la discipline dépend plus de l'institutrice que d'un accord discuté et d'une régulation négociée avec le groupe d'enfants. Pour être un écolier au comportement scolairement acceptable à l'école Tom Pouce, il faut montrer sa capacité à respecter des règles sous leur forme imposée par des signaux (dans les petites classes) et sous une forme plus intériorisée sans qu'il soit besoin de lui rappeler les règles (dans les grandes classes). Par ailleurs, l'élève idéal-typique arrive progressivement à contrôler sa personne et à prouver le bon état de ses vertus intérieures par l'expression des "bonnes manières" et d'un "savoir-vivre", avec une tenue vestimentaire ordonnée, des mouvements et un langage corrigés. Il sait adopter un comportement autonome face au travail, c'est à dire en comprenant les consignes d'effectuation, en utilisant seul le matériel (au bon moment, avec un rangement logique et ordonné), en présentant correctement son travail écrit (suivre les normes de présentation pour les petites classes, savoir les trouver pour les grandes classes) et en sachant auto-contrôler ses résultats (avec un retour sur ses défauts, sur la manière d'effectuer un contrôle ou un exercice et une vérification pour savoir si les résultats sont justes). L'élève idéal-typique de la configuration Tom Pouce est sensible à la régulation des comportements par l'échange verbal et les tournures langagières indirectes de type incitatif ont du sens pour lui dans le rappel à l'ordre. Enfin, c'est un enfant qui ne place pas ses relations avec l'institutrice sur un mode trop personnel (par exemple, il est capable de faire un travail seul, de "se tenir bien," même quand l'enseignante est absente), mais en même temps, il n'occulte pas complètement le rôle de l'enseignante dans la gestion de la classe.

Chapitre 5. Configuration de la Maison des Trois Espaces - CE2/CM1/CM2 (1992/93)

Notre travail porte plus spécifiquement sur une classe de module 3, qui regroupe des enfants de CE2, CM1, CM2, sans toutefois que ces appellations en termes de “cours élémentaire” ou “cours moyens” soient utilisées, puisque les enseignants de la Maison des Trois Espaces préfèrent parler de “niveaux” en mathématiques et français par module et situent les élèves par rapport au nombre d’années qu’ils passent dans le module. Néanmoins, notre travail s’est étendu au-delà de cette classe, l’observation portant parfois sur l’école toute entière: les autres modules, le gymnase, la salle de cantine où les enfants prennent leurs repas à midi, la cour de récréation. Mais l’analyse de la configuration de la Maison des Trois Espaces sera moins articulée aux niveaux précédents le 3ème cycle comme dans la configuration Tom Pouce où la prise en compte de la continuité progressive entre les classes était primordiale.

I- Une politique municipale pour une « autre école »¹²³⁴

1- « L’espace éducatif global concerté »

Les orientations pédagogiques de la Maison des Trois Espaces (ouverte en septembre 1988) doivent être resituées par rapport à une idéologie éducative¹²³⁵ concrétisée par l’action originale de la municipalité socialiste de St Fons qui depuis la fin des années soixante-dix développe et anime un espace éducatif “coextensif à celui de la cité”¹²³⁶. Cette réflexion sur la politique éducative a pris naissance sous l’impulsion de Franck Sérusclat¹²³⁷ (maire de Saint-Fons, sénateur du Rhône, élu à la mairie pour la première

¹²³⁴

Dans cette partie il sera fait plusieurs fois référence à deux textes de G.Vincent: “Forme scolaire et modèle républicain” *L’éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, PUL, Lyon, 1994 et “Politiques d’éducation et municipalités: le cas de Saint-Fons”, *Processus de formation et dynamiques locales dans l’agglomération lyonnaise*, Programme pluriannuel en sciences humaines, Rhône-Alpes, GRS, décembre 1992.

¹²³⁵

Le terme “idéologie” doit être compris au sens de philosophie, de système d’idées politiques en matière d’éducation.

¹²³⁶

G.Vincent, “Forme scolaire et modèle républicain”, p.219. L’auteur souligne que l’originalité de St Fons a souvent été méconnue: “on fait souvent comme si Saint-Fons avait été simplement le lieu où aurait été tentée une de ces nombreuses <<expériences pédagogiques>> d’<<école nouvelle>> -comme on dit depuis le XIXème siècle- ou d’<<école ouverte>>, ou encore la commune dans laquelle les établissements scolaires auraient expérimenté des dispositifs d’amélioration du système éducatif, notamment ceux retenus dans la Loi d’orientation du 10 juillet 1989”(“Politiques d’éducation et municipalité: le cas de Saint-Fons”, p.119)

fois en 1967) qui part du principe que "l'enfant pour se développer a besoin d'activités sportives et culturelles, mais ne doit pas être soumis à des influences discordantes"¹²³⁸. Cette conviction est à l'origine de la notion d'"espace éducatif global concerté" qui a pris naissance en 1981¹²³⁹ et qu'on peut résumer en trois points: une coordination entre les écoles, certains services municipaux, des équipements sportifs, culturels et socio-culturels; une modification des horaires scolaires (l'équivalent au niveau national des "rythmes scolaires"); une volonté de concertation entre l'école, la famille et les associations.

Ce travail politique pour la *Naissance d'une autre école*¹²⁴⁰ prend racine dans la remise en cause des "insuffisances de l'école de Jules Ferry", "figée dans ses singularités d'origine, alors que le contexte social et culturel a progressivement changé"¹²⁴¹. La critique touche d'abord le rythme de fonctionnement resté identique depuis l'époque de Jules Ferry, "quels que soient les lieux et les conditions de vie" et à partir de l'année scolaire 1982/83 est généralisé à l'ensemble de la commune un découpage différent du temps¹²⁴²: la journée d'école s'achève à 15h30 pour laisser la place aux activités périscolaires¹²⁴³ jusqu'à 17h. Cette répartition des horaires et la place donnée aux activités périscolaires permettraient de répondre aux "exigences biologiques, culturelles et sociales" des enfants avec une "répartition plus harmonieuse et, par la même occasion, plus équilibrante pour les jeunes, de leurs temps de travail, de repos et de loisirs"¹²⁴⁴. Contre cette "école de Jules Ferry" qui est trop fermée sur elle-même, "L'espace éducatif global et concerté" désigne aussi la volonté d'inscrire l'école dans un cadre de

¹²³⁷ influencé dans sa réflexion par des auteurs tels que Jean Guéhenno

¹²³⁸ G.Vincent, "Politiques d'éducation et municipalité: le cas de Saint-Fons", p.134

¹²³⁹ Mais l'objectif de créer une cohérence entre les différents moments de la journée de l'enfant, entre le temps scolaire et le temps périscolaire, était déjà présent dans des réalisations telles que "l'école ouverte" (créée en 1971) et le centre social intégré à l'école maternelle (mise en place en 1975).

¹²⁴⁰ Titre de l'ouvrage rédigé par F.Seruschat et M.David (conseiller du maire à l'organisation scolaire) et F.Best, J.M Favret, A.M Franchi, J.Guyard, J.L Piednoir, Ed. La Découverte, Paris, 1984. Ce livre résume les expériences et les réflexions de plusieurs années.

¹²⁴¹ *Naissance d'une autre école.*, préface, Ed. La Découverte, Paris, 1984, p.10. L'école devrait notamment tenir compte et participer au "défi de la décentralisation", "préparer le temps des loisirs" et assurer le "droit à la différence".

¹²⁴² expérimenté l'année d'avant dans deux écoles de Saint-Fons

¹²⁴³ L'enfant est alors pris en charge dans le cadre d'un CLSH (centre de loisir sans hébergement) dispersé sur plusieurs sites de la ville. Il doit choisir deux activités par trimestre (jamais deux activités sportives). Parmi ces activités (gratuites) on peut citer pour donner une idée: - les activités "sportives": multisports, piscine, judo-karaté, sports collectifs, volley, gym, patinoire, basket, hand, athlétisme, boxe française, foot, rugby... - les activités "manuelles": poterie, bricolage/modélisme, jardinage, travaux manuels, cuisine.... - les activités "artistiques": atelier musical, expression artistique, expression théâtrale... - bibliothèque-conte - étude

¹²⁴⁴ brochure *Saint-Fons-votre ville. Spécial rentrée. Nouveaux rythmes scolaires*, 1982

concertation avec les autres lieux éducatifs et de l'associer à d'autres partenaires (même si l'école reste le "pivot des systèmes éducatifs"¹²⁴⁵): "Il est temps de replacer l'école dans un ensemble éducatif vivant et efficace. Elle doit accepter la concertation et les contributions négociées avec les divers partenaires dans les différents lieux de leurs interventions; elle doit mettre en relation l'Etat, les parents, les élus locaux et nombres d'autres usagers et intervenants"¹²⁴⁶. Outre les activités périscolaires qui restent un pilier du dispositif de l'espace éducatif, les auteurs de *Naissance d'une autre école* préconisent en classe, une pédagogie d'ouverture par les enquêtes à l'extérieur, la préparation de dossiers de presse, les exposés, les débats, les visites d'entreprises, les sorties "nature", les spectacles, le musée...ainsi que par l'accueil d'intervenants extérieurs (un artisan, un immigré qui vient parler de son pays...), la collaboration des parents pour une intervention.

La concertation au sein de cet "espace éducatif" vise à disposer un environnement "favorable" à l'enfant, mais sans pour autant que les activités sportives et culturelles proposées soient discordantes avec ce qu'il vit à l'école, ce qui n'est pas sans générer des problèmes de tensions et de négociations qui émergent lors des réunions de concertation entre animateurs du périscolaire et enseignants du scolaire, sur la base d'une contradiction fondamentale que G.Vincent résume bien: "comment faire en sorte que les <<activités périscolaires>> servent aux <<activités scolaires>>, sans qu'elles perdent leur caractère d'activités libres, ou même ludiques?"¹²⁴⁷. Les discussions sont nombreuses où chacun réaffirme la spécificité du scolaire ou du périscolaire¹²⁴⁸, mais où l'imposition de la forme scolaire reste prédominante sur les activités périscolaires même si les "politiques" espéraient que la relation d'animation périscolaire aurait un certain retentissement sur la relation pédagogique.

2- Le modèle républicain

Dans les réflexions politiques par St Fons, la critique de l'école de la fin du XIXème siècle, incarnée dans la figure de Jules Ferry s'articule sur l'invocation des grands "ancêtres" de la République tels Condorcet. G.Vincent souligne qu'à Saint-Fons, "même si certaines pratiques et certains discours observés évoquent irrésistiblement l'école du XVIIème siècle (la nécessité d'<<apprendre>> par exercices gradués et répétés, la discipline conçue comme respect d'un règlement affiché plutôt que comme charte librement élaborée...), c'est le modèle républicain, ou plus précisément l'instruction publique telle

¹²⁴⁵ *Naissance d'une autre école*, Ed. La Découverte, Paris, 1984, p.142

¹²⁴⁶ idem, p.132

¹²⁴⁷ "Forme scolaire et modèle républicain", p.222

¹²⁴⁸ Pour donner un exemple (parmi d'autres), lors d'une réunion de concertation que nous animons en 1992/93 dans une école au fonctionnement "classique" de St Fons, le directeur se plaint des "retentissements" de l'activité boxe française: selon lui, les enfants qui se battent dans la cour en viennent à lever les pieds pour porter leurs coups, prenant exemple sur les enseignements de la boxe qu'ils pratiquent en périscolaire. Mais les animateurs s'opposent à cette interprétation, l'un d'entre eux expliquant qu'au contraire l'activité boxe permet de mieux gérer son agressivité et que les bagarres avec les pieds levés se voient fréquemment à la télévision (par ex: les "tortues Ninja") que les enfants selon lui prennent aussi pour modèle.

que l'avaient définie les philosophes français des Lumières, qui sert de référence à la construction de <<l'espace éducatif>>. L'école est pensée, dans sa position centrale par rapport à cet espace, comme le lieu où toutes les <<expériences>>, toutes les pratiques se réfléchissent, se puisent à la lumière de la raison. Il s'agit d'un <<espace public>> et par là même civique”¹²⁴⁹.

Chez Condorcet¹²⁵⁰, l'instruction publique est une nécessité qui prend appui sur la philosophie des Lumières au sens où l'instruction doit permettre de faire progresser l'espèce humaine (par nature perfectible) en diffusant les Lumières. L'instruction publique repose aussi sur le discours politique de la Révolution française, concernant notamment la notion d'égalité et les Droits de l'homme: gratuité, devoir de justice de l'Etat envers ses concitoyens, accès pour tous à des savoirs articulés à un projet démocratique. B.Frelat-Kahn et P.Kahn soulignent que Condorcet (avec d'autres), ouvre à la philosophie des Lumières (plus proche d'un élitisme aristocratique que du souci d'instruire le peuple) une nouvelle perspective au regard de la Révolution: “il confère un sens révolutionnaire et démocratique à une philosophie du progrès qui ne contenait pas en elle-même ce sens de façon évidente. C'est pourtant cette synthèse que l'histoire a fixée et que l'école républicaine d'aujourd'hui, à la recherche de ses origines a entérinée: le progrès du savoir est celui de la démocratie”¹²⁵¹.

a) La formation d'un « être de raison » pour la démocratie

Condorcet est persuadé que la solution pour parvenir à la démocratie, est d'éclairer, d'instruire le peuple souverain en lui communiquant un savoir, alors que chez Kant et Rousseau, “la raison du peuple souverain est une raison pratique et non théorique: elle dépend moins d'un savoir que d'un accord immédiat de chacun avec les prescriptions qui le gouvernent en tant qu'être raisonnable (Kant) ou sensible (Rousseau); c'est-à-dire un accord de chaque être doué de raison avec lui-même”¹²⁵². En effet, la morale dépend du savoir et notre morale spontanée doit être menée par une réflexion progressive jusqu'à l'universel, propre de la moralité. C'est pourquoi l'instruction publique telle que la conçoit Condorcet est une éducation où les droits de l'homme et du citoyen doivent être compris de manière raisonnée par l'élève. G.Vincent souligne combien cette conception est inhérente à la nouvelle éducation développée à la Révolution (on préconise des méthodes qui éclairent et “développent”, par exemple dans les écoles centrales) mais surtout, l'auteur montre que cette nouvelle éducation n'est pas seulement “liée” au système politique, mais qu'elle en fait partie: “Non seulement <...> la répartition des anciens

¹²⁴⁹ “Forme scolaire et modèle républicain”, p.226

¹²⁵⁰ d'après le texte de B. Frelat-Kahn et P. Kahn “Condorcet et l'école républicaine”, *L'éducation. Approches philosophiques*, PUF, collection “pédagogie aujourd'hui”, Paris, 1990, p.297 à 335.

¹²⁵¹ “Condorcet et l'école républicaine”, p.301

¹²⁵² B. Frelat-Kahn et P. Kahn, “Condorcet et l'école républicaine”, *L'éducation. Approches philosophiques*, PUF, collection “pédagogie aujourd'hui”, Paris, 1990, p.302

pouvoirs va devenir impossible <...>, mais un nouveau type de pouvoir va s'instaurer. L'enseignement, y compris celui d'une morale distincte de toute religion, est ce par quoi s'établit une nouvelle sorte de rapport à la loi <...> L'opposition contre l'arbitraire du pouvoir, qui caractérise le XVIIIème siècle, suscite l'affirmation à la fois d'une règle et d'un principe de conduite intérieur à l'homme”¹²⁵³.

Le principe de laïcité¹²⁵⁴ défendu par Condorcet doit s'interpréter moins par la position agnostique du philosophe que par sa qualité de républicain: le double principe constitutionnel de l'égalité et de la liberté imposent qu'on sépare l'éducation religieuse de l'instruction publique¹²⁵⁵ et ce que Condorcet exclut à l'école “ce n'est pas une opinion contraire à la sienne, c'est l'opinion comme telle, c'est le dogme moins parce qu'il est religieux que parce qu'il est particulier. L'école de la République, régie par l'universalité de la loi, ne connaît que l'universalité des savoirs avérés”¹²⁵⁶. C'est à ce titre que le credo républicain ne trouve pas plus de légitimité que le catéchisme laïque aux yeux de Condorcet: “Le principe de laïcité exige non seulement l'indépendance de l'instruction publique à l'égard de la religion, mais également à l'égard de <<toute autorité politique>>”¹²⁵⁷. L'école ne doit pas être “l'organe de transmission” des valeurs du pouvoir: “Pour Condorcet, il s'agit plutôt de viser l'homme en général, la constitution la plus parfaite de la plénitude de la raison, la perfection progressive de sa nature. La laïcité et son impératif instructionniste sont l'instrument d'un tel projet: l'humanité conforme à sa nature raisonnable et non aux exigences du politique, l'universel et non le particulier”¹²⁵⁸.

La conception laïque de l'instruction publique chez Condorcet (l'école ne doit enseigner que des vérités, pas d'opinion) a des conséquences sur les contenus pédagogiques qu'il préconise puisque “l'éducation publique doit se borner à l'instruction”¹²⁵⁹: “Alors que l'instruction a pour objet l'explication raisonnée de vérités, l'éducation

¹²⁵³ L'école primaire française, PUL, Lyon, 1980, p.95

¹²⁵⁴ Le mot ne sera employé qu'à partir de la moitié du XIXème siècle, mais on trouve chez Condorcet l'idée qui va inspirer les lois scolaires mises en place par Jules Ferry

¹²⁵⁵ E.Badinter et R.Badinter soulignent combien Condorcet s'oppose à l'idée de Dieu et à l'enseignement de l'Eglise en vertu de sa foi en la raison: “De tous les philosophes des Lumières, il est le représentant le plus radical du rationalisme. Pour lui, les seuls obstacles au bonheur de l'homme s'appellent préjugés, intolérance, superstition. Il suffit donc d'instruire le peuple et de développer la raison de chacun pour mettre un terme au malheur public. Dans cette optique, toute idée de Dieu devient inutile, toute notion d'Eglise dangereuse, parce qu'elle crée ou perpétue des préjugés dont la persistance nuit à la rapidité du progrès” (Condorcet. *Un intellectuel en politique*, Ed. Fayard, Paris, 1988, p.84). Les auteurs insistent aussi sur la tolérance de Condorcet pour lequel c'est le droit absolu de chacun de penser selon ses convictions: le philosophe ne condamne pas les pratiques religieuses, ni la religion, mais le Clergé.

¹²⁵⁶ B.Frelat et P.Kahn, “Condorcet et l'école républicaine”, *L'éducation. Approches philosophiques*, PUF, collection “pédagogie aujourd'hui”, Paris, 1990, p.319

¹²⁵⁷ idem, p.326

¹²⁵⁸ ibid, p.327

concerne la formation générale des mœurs. Elle porte toujours, peu ou prou, sur des valeurs à transmettre et une conduite à façonner. En cela elle est toujours particulière”¹²⁶⁰. Les convictions en matière de politique d'éducation à Saint-Fons s'écartent de cette conception: il est rappelé plusieurs fois qu'à l'école, l'enfant doit apprendre un savoir-être et un savoir-faire, une “méthode” autant qu'un savoir alors que l’"instructionnisme" de Condorcet l'amène à prôner une pédagogie essentiellement basée sur le livre, objet de la raison objectivée qui dépassionne et rationalise. Par contre, on trouve chez Condorcet et les auteurs de *Naissance d'une autre école* la même référence au principe de laïcité et d'universalité¹²⁶¹ de l'éducation: “Le totalitarisme a montré les dangers d'une soumission de l'école à une doctrine, qu'elle soit d'Eglise ou d'Etat. L'école ne peut concourir à la propagation d'une idéologie quelle qu'elle soit: elle asservirait alors et n'épanouirait pas. Elle doit avoir un caractère public qui permette à tous de s'y rassembler pour que chacun puisse trouver, choisir son itinéraire personnel à partir et au-delà du consensus de départ”¹²⁶².

Cet enseignement laïque s'articule autour d'une formation à la raison qui marque une nouvelle relation de pouvoir et une autre forme d'obéissance: la soumission du citoyen à la loi ne doit plus être aveugle, mais commandée par la raison. Condorcet préconisait pour les soldats-citoyens une conférence expliquant les règlements militaires et les lois¹²⁶³ et il prévoyait que “Ni la constitution française, ni même la Déclaration des droits de l'Homme, ne seront présentées à aucune classe des citoyens comme des tables descendues du ciel qu'il faudra adorer et croire”¹²⁶⁴. Or la progression pédagogique qui conduit aux savoirs et à la raison suit l'ordre historique de la psychogenèse en partant des “sensations simples”, des connaissances élémentaires pour avoir accès aux connaissances plus complexes¹²⁶⁵. Dans la politique d'éducation de Saint-Fons, une insistance particulière est portée à la “pédagogie d'éveil”, qui pourrait faire penser au premier abord à une proximité de conception avec une pensée pédagogique telle que

¹²⁵⁹ *Premier Mémoire*, p.197, cité par B.Frelat-Kahn et P.Kahn dans "Condorcet et l'école républicaine" p.320. Il faudrait rapprocher aussi sans doute cette conception du contexte de “déscolarisation” des établissements de la Révolution, période durant laquelle, selon G.Vincent “le procès de socialisation tend à s'effectuer selon des formes non scolaires” (*L'école primaire française*, p.93).

¹²⁶⁰ B.Frelat-Kahn et P.Kahn, "Condorcet et l'école républicaine", p.320

¹²⁶¹ “L'éducation ne peut viser un seul individu: elle a pour finalité la personne individuelle mais elle se vit dans une communauté sociale et elle est tendue vers l'universalité”(Naissance d'une autre école, p.217)

¹²⁶² *Naissance d'une autre école*, p.212

¹²⁶³ Voir G.Vincent dans *L'école primaire française*, p.95

¹²⁶⁴ *Projet*, p.185, cité par B.Frelat-Kahn et P.Kahn, "Condorcet et l'école républicaine", *L'éducation. Approches philosophiques*, PUF, collection “pédagogie aujourd'hui”, Paris, 1990, p.326

¹²⁶⁵ Selon B.Frelat-Kahn et P.Kahn, il faut voir dans cette philosophie de la connaissance l'héritage du sensualisme de Locke et de Condillac chez Condorcet pour lequel “aller du simple au complexe, c'est aller des premières sensations pauvres de l'enfance jusqu'à la richesse des idées de l'homme cultivé”(“Condorcet et l'école républicaine”, p.315).

celle développée par Maria Montessori. Mais plus que le “respect du développement naturel” de l’enfant, ce qui importe ici, c’est le travail de tâtonnement expérimental qui conduit l’élève à comprendre par lui-même des savoirs qui ne lui sont plus imposés arbitrairement de l’extérieur: “Dans les activités d’éveil à dominante scientifique, la redécouverte, l’explication des phénomènes de la nature se font par tâtonnements successifs. Elles forment les bases d’une construction de la pensée scientifique qui évite le dogmatisme, la transmission du savoir par répétition de formules toutes faites”¹²⁶⁶. Cette “pédagogie de l’éveil” contribue comme dans les conceptions montessoriennes à “maîtriser le monde environnant”, mais c’est moins pour se contrôler soi-même que pour “exercer son esprit critique sur la masse d’informations dont il <l’enfant> est harcelé”¹²⁶⁷: il importe à l’école d’apprendre à “décider de sa voie, à juger de façon critique et rationnelle, à agir avec une vision positive de l’avenir”¹²⁶⁸ et elle doit s’ouvrir aux activités d’éveil, de communication et d’expression pour “éveiller l’enfant au monde qui l’entoure, l’aider à le découvrir, répondre à sa curiosité et l’entretenir”¹²⁶⁹.

La posture pédagogique préconisée est celle qui met donc l’enfant en situation active et critique face à ses apprentissages. Pour les auteurs de *Naissance d’une autre école*, il faut sortir de l’opposition stérile entre d’un côté une pédagogie de l’éveil au monde, d’un autre des apprentissages systématiques et “L’école doit faire place aux activités d’éveil comme elle le fait aux enseignements traditionnels dits de base. L’importance doit en être égale”: “La découverte du monde des sons, des couleurs, des formes, des lignes, a autant de valeur que celle du monde des lois et des théories scientifiques. L’invention de mélodies, d’harmonies, de peintures, de dessins, de textes littéraires, de poésies, de sculptures, etc...est aussi importante pour l’éveil de la personnalité enfantine (de l’intelligence comme de la sensibilité) que celle des dispositifs expérimentaux susceptibles de vérifier des hypothèses explicatives. Toute activité s’enracine dans la vie corporelle, dans une conscience précise de ses possibilités corporelles. Une aisance motrice et gestuelle est aussi importante qu’un savoir scientifique, technique et théorique. Sans l’éducation corporelle, il ne saurait y avoir d’authentique pédagogie de l’éveil”¹²⁷⁰. La “pédagogie d’éveil” au lieu d’occulter les apprentissages du lire-écrire-compter (dans laquelle l’école Jules Ferry s’enfermait selon les auteurs de *Naissance d’une autre école*) est une “source inégalable de motivation, d’intérêt pour l’ensemble des travaux scolaires”¹²⁷¹: l’enfant comprend ce qu’il doit apprendre et surtout pourquoi il doit apprendre, à quoi cela va lui servir.

¹²⁶⁶ *Naissance d’une autre école*, Ed. La Découverte, Paris, 1984, p.169

¹²⁶⁷ idem, p.216. L’exemple de la télévision revient souvent, avec l’idée qu’il faut développer chez l’enfant une attitude moins passive et plus critique vis à vis du petit écran et des informations en général (presse, radio).

¹²⁶⁸ ibid, p.134

¹²⁶⁹ ibid, p.134

¹²⁷⁰ ibid, p.215

b) Un « civisme de participation »

La pédagogie de Condorcet, rationaliste et critique, vise le citoyen libre de juger souverainement par lui-même à tel point que si le programme de l'instruction publique est accompli complètement, l'Etat ne devrait plus être nécessaire: "L'instruction publique en formant la raison humaine vise ce point asymptotique d'une autonomie intellectuelle qui dispensera les relations entre les hommes de la nécessité d'une autorité extérieure. L'Etat républicain, instituteur du peuple, ne vise à terme rien d'autre que sa propre suppression"¹²⁷². Condorcet perçoit dans tout Etat et dans tout pouvoir exécutif la menace d'une dérive despotique et l'organisation laïque serait un moyen pour le politique de se sauver lui-même. Sans doute faut-il resituer ce rejet de l'Etat dans le climat révolutionnaire de l'époque qui prône une nouvelle relation entre les citoyens et la loi.

Les fondements philosophiques de la politique éducative de Saint-Fons témoignent eux aussi de la méfiance à l'égard de formes étatiques trop despotiques. Si la *Naissance d'une autre école* parle de "civisme", c'est au sens d'"une critique constructive, liée à l'exercice d'une responsabilité"¹²⁷³ et non pas de "l'obéissance", de "l'acquiescement" qui peuvent conduire à un zèle et à un dévouement excessifs pour un régime peu recommandable (tel que celui de Vichy où les "devoirs du citoyen" relevaient plus alors de la résistance que de l'obéissance). En même temps, le "civisme" décrit ici implique des engagements du citoyen dans la société non pas uniquement pour faire l'armée ou aller voter, mais qui peuvent prendre la "forme de solidarité plus volontaires, les comportements d'entraide, l'engagement politique, l'intégration à la vie associative ou même la simple autodiscipline, pour ne pas tricher aux dépens des autres. Cette solidarité active s'oppose à la passivité, à toutes les formes de repli sur soi ou sur son micro-environnement"¹²⁷⁴.

C'est pourquoi l'école devrait "corseter moins et aider plus totalement l'enfant à être lui-même. Chacun doit apprendre à se fixer lui-même des règles de conduite respectant autrui et à les respecter"¹²⁷⁵ et l'éducation civique et morale devrait imprégner les différentes activités scolaires, au lieu d'être enseignées à part sous forme de leçons: "Au stade de l'école maternelle et élémentaire, il s'agit avant tout d'une pratique de vie

¹²⁷¹ *Naissance d'une autre école*, p.189 "...pour des enfants comme pour des adultes, devoir écrire un texte de présentation d'une exposition, devoir chercher et lire des documents pour commenter, expliquer une oeuvre d'art ou un phénomène physique, c'est déclencher en soi la nécessité impérieuse d'apprendre à écrire correctement, d'apprendre à lire rapidement en comprenant le sens du texte recherché"

¹²⁷² B.Frelat-Kahn et P.Kahn, "Condorcet et l'école républicaine", *L'éducation. Approches philosophiques*, PUF, collection "pédagogie aujourd'hui", Paris, 1990, p.328

¹²⁷³ *Naissance d'une autre école*, Ed. La Découverte, Paris, 1984, p.195

¹²⁷⁴ *Naissance d'une autre école*, Ed. La Découverte, Paris, 1984, p.196

¹²⁷⁵ idem, 209. Rappelons que la dénonciation de l'usage du corset chez le nourrisson a été développée chez Rousseau (repris par d'autres philosophes tels que Kant), pour souligner les contraintes trop fortes de l'éducation.

collective qui doit peu à peu constituer la base d'une éthique des droits et des devoirs en société"¹²⁷⁶. L'éducation civique et morale, véritable "éducation à la liberté"¹²⁷⁷ et à l'esprit critique est en fait une "éducation aux droits de l'homme" et à ses devoirs. Enfin la notion de "civisme" (qui est "la relation de chacun avec la collectivité publique"¹²⁷⁸) renvoie à celle de laïcité: "La conception laïque de l'enseignement, comme le civisme, est une éthique -et même une logique- de la diversité. A la volonté de cloisonnement ou à celle d'unification, elle oppose la rencontre dans le respect de chacun, la rencontre et l'équité. L'école publique dispose ainsi d'une richesse dont elle n'a pas assez pris conscience. La réflexion sur l'éducation peut être le moyen de retrouver cette conscience"¹²⁷⁹.

3- La conciliation d'exigences contradictoires entre le principe d'égalité et le droit à la différence

Comment proclamer à la fois que le rôle de l'école publique laïque est de permettre une éducation unique pour tous et exiger une éducation qui ne nivelle pas "par le bas" ce qui implique de reconnaître les diversités afin de "dégager des élites"? J.L Derouet souligne combien la réflexion sur l'enseignement depuis la Révolution française est organisée par une "tension entre deux principes qui apparaissent constitutifs de toute Cité politique"¹²⁸⁰: la "commune humanité" (l'expression est empruntée à Boltanski et Thévenot) où chaque participant de l'ordre politique renonce à contraindre les autres par la force et le "principe d'ordre" qui établit une hiérarchie entre les gens, mais une hiérarchie fondée sur la justice; tant que c'est un univers de justice, la collectivité ne retourne pas à la violence et une élection établit la supériorité d'un candidat sur l'autre (l'épreuve est constamment rejouable). Ces deux principes ne sont pas inconciliables, mais ils établissent une tension: "Une organisation scolaire doit donc se satisfaire à deux conditions: d'une part rendre l'école pour tous également accessible à tous, en compensant les inégalités d'implantation géographique, de fortune, qui peuvent éloigner certains enfants de l'école; d'autre part, faire accord sur le principe de sélection qui permet de passer de l'école pour tous à l'école pour les meilleurs"¹²⁸¹.

La tension existe déjà chez Condorcet qui pense que l'instruction ne doit pas être réservée à des "privilegiés", mais qu'en même temps, elle ne doit pas rendre "tout un

¹²⁷⁶ ibid, p.199. Par exemple, les élèves doivent être amenés à comprendre la nécessité d'une règle commune à l'intérieur du groupe; le maître doit être exemplaire pour les enfants en montrant son habitude du travail en équipe (avec ses collègues), sa capacité à écouter les suggestions et les critiques.

¹²⁷⁷ ibid, p.200

¹²⁷⁸ ibid, p.202

¹²⁷⁹ ibid, p.202

¹²⁸⁰ *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Ed. Métailié, Paris, 1992, p.81

¹²⁸¹ idem, p.83

peuple savant". Le peuple ignorant est asservi: il convient de l'éclairer, d'autant plus s'il appartient à une démocratie représentative (où les lumières doivent l'aider à choisir ses représentants); c'est pourquoi le savoir doit être populaire, accessible à tous, mais il ne s'agit que d'un "minimum de savoir qui rend ses actions autonomes, qui le rend libre de juger par lui-même, qui éclaire sa confiance et le préserve des charlatans, des sophistes et des démagogues" ¹²⁸². Pour Condorcet, la synthèse est nécessaire et évidente entre l'excellence et l'égalité qui sont toutes deux un droit "Si l'on doit aux droits de l'homme de faire sortir un être ignorant de son ignorance, on doit aux mêmes droits de donner à chacun la possibilité de <<développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature>>" ¹²⁸³. L'égalité engendre la médiocrité et l'élitisme n'est pas une injure à l'égalité et à la démocratie dans une instruction publique qui assure le savoir élémentaire à tous pour être autonome et qui assure la continuité des niveaux élémentaires aux niveaux supérieurs ¹²⁸⁴. Les élites au contraire servent l'idée démocratique de la République.

Les auteurs de *Naissance d'une autre école* présentent une idée un peu similaire, sauf qu'ils insistent sur le renouvellement de l' "élite": "Cette école ne sera pas celle d'un égalitarisme niveleur qui serait un objectif absurde. Offrant le maximum de chances au plus grand nombre, elle ne peut que contribuer fortement à un avancée générale de la société vers le savoir, à un accroissement sensible du nombre d'hommes et de femmes capables d'être les meilleurs, capables de former une élite acceptable parce que renouvelée. Puisés au plus profond du peuple de France en faisant appel à son infinie diversité, les cadres de la nation ne risqueront pas un affadissement semblable à celui que subissent ces hommes et ces femmes de sang bleu qui n'acceptent de reconnaître que des hommes et des femmes de même sang...ou de même rang" ¹²⁸⁵. On peut dire que comme chez Condorcet, les enfants sont égaux devant l'école, mais pas par l'école, à la différence près tout de même que Condorcet ne se pose pas le problème de l'échec scolaire puisque selon lui, l'école n'a pas à donner la même instruction à tous sous prétexte d'égalité, elle doit seulement "rendre possible un système de relations interhumaines qui ne soit pas un espace de domination et d'asservissement" ¹²⁸⁶.

a) La réduction des inégalités

Naissance d'une autre école critique le modèle libéral qui ne permet pas à chacun d'assurer ses chances de réussite et qui protège les intérêts d'une minorité de privilégiés: "L'éducation n'est pas jugée de la compétence de l'Etat, mais de celle de toutes les forces

¹²⁸² Premier Mémoire, cité par B.Frelat-Kahn et P.Kahn dans "Condorcet et l'école républicaine", *L'éducation. Approches philosophiques*, PUF, collection "pédagogie aujourd'hui", Paris, 1990, p.307

¹²⁸³ B.Frelat-Kahn et P.Kahn, "Condorcet et l'école républicaine", *L'éducation. Approches philosophiques*, PUF, collection "pédagogie aujourd'hui", Paris, 1990, p.309

¹²⁸⁴ B.Frelat-Kahn et P.Kahn résumant cette idée par la formule: "l'inégalité des talents au service de l'égalité politique"

¹²⁸⁵ "Condorcet et l'école républicaine", p.219

¹²⁸⁶ B.Frelat-Kahn et P.Kahn, "Condorcet et l'école républicaine", p.334

sociales. Dès lors, l'organisation du système scolaire est de la responsabilité des diverses communautés qui composent la nation. En théorie, il y a autant d'écoles que d'expressions socio-culturelles. L'Etat borne son rôle au soutien, en particulier financier, des initiatives qui présentent un minimum de garanties. Ce modèle est une variante éducative de la théorie dite libérale...La diversité sociale est renforcée et on se garde de poser la question: à qui profite l'école?"¹²⁸⁷. Le modèle de l'école publique prôné par la municipalité de Saint-Fons se veut avant tout "démocratique", réduisant les inégalités: "les objectifs <de l'école> doivent être accessibles au plus grand nombre et si possible atteints par tous <<Le problème de l'éducation n'a jamais été considéré, jusqu'à une époque toute récente, que dans le cadre d'une société aristocratique>> pour laquelle on a défini ce que devrait être une éducation idéale. La démocratie, c'est le nombre, le plus grand nombre. Il ne s'agit pas de <<réussir un sage, un homme entre les hommes, mais de réussir des milliers, des millions d'enfants>>"¹²⁸⁸

Cette démocratisation de l'école se concrétise par exemple par la revalorisation du technique dans la "nouvelle culture scolaire"¹²⁸⁹ ou bien par la mise en place d'activités d'éveil à l'école et dans le cadre du périscolaire, activités qui permettent de "lutter contre la répartition injuste de la culture artistique et créatrice qui perpétue la distinction entre les nantis et les pauvres"¹²⁹⁰. Dans la "déclaration d'intention" de la municipalité qui situe l'inscription de la Maison des Trois Espaces à l'intérieur des préoccupations de la politique éducative de Saint-Fons, on peut lire que: "les handicaps rencontrés pour une véritable démocratisation et l'accession de tous les enfants à une vraie formation, sont souvent dus à l'inégalité des chances qu'a l'enfant par rapport à la culture, le sport, la technique. Il faut favoriser la rencontre de l'enfant avec la musique, le théâtre, la peinture, le basket, l'équitation, et faire qu'en tâtonnant, il découvre ce qui peut être pour lui un moyen de réussir"¹²⁹¹.

Le principe démocratique est très présent dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, notamment par la volonté de ne pas exacerber les différences¹²⁹² et par l'inscription "responsable" de l'enfant au sein de la vie commune scolaire, avec la mise en

¹²⁸⁷ *Naissance d'une autre école*, Ed. La Découverte, Paris, 1984, p.125

¹²⁸⁸ *Naissance d'une autre école*, p.134. Les citations sont de Jean Guéhenno.

¹²⁸⁹ "En valorisant ce qui est abstrait au détriment du concret, l'école reproduit le fonctionnement de la société. Elle est donc source d'inégalité et de sélection. En ne véhiculant plus cette vision hiérarchique des enseignements (qui détermine l'orientation de chacun en fonction de la réussite dans les disciplines qualifiées de nobles ou fondamentales), en s'ouvrant davantage au domaine technique, l'école apportera sa pierre à une première réduction des inégalités" (*Naissance d'une autre école*, p.183)

¹²⁹⁰ *Naissance d'une autre école*, p.177. Il est intéressant de constater que la justification des auteurs s'appuie en partie sur le discours sociologique de P.Bourdieu: "Ainsi se perpétuent les différences analysées par Pierre Bourdieu dans *La Distinction*, où il montre dans différents domaines l'évolution des goûts selon l'origine socio-professionnelle, répartis en une sorte de hiérarchie désespérante"

¹²⁹¹ collectif, *Apprendre ensemble, apprendre en cycle avec la Maison des Trois Espaces, classes maternelles et primaires*, Ed. ESF, Paris, 1993, p.192

place de conseils de classe, de conseils de module et d'une assemblée générale de module: "Chaque enfant pourra s'exprimer sur ses apprentissages et sur sa vie relationnelle et les organiser coopérativement; légiférer sur ce qui est négociable; se confronter à ce qui lui servira également de repère de vie (règlement non négociable)" ¹²⁹³. Le souci de justice, de traitement égal, transparait également de manière très forte à travers le souhait de "respecter", de "tolérer" et de "laisser chacun s'exprimer".

b) Une pédagogie différenciée

A l'inverse de Condorcet qui ne distingue pas des individus particuliers et ne voit dans la classe qu'une "communauté intellectuelle" où les élèves, indifférenciés, sont tous considérés comme des "êtres en devenir", la charte pédagogique de la Maison des Trois Espaces insiste sur l'adaptation de la pédagogie à l'enfant et sur l'évolution de chacun selon son rythme (peut-être faut-il voir là les influences des discours psycho-pédagogiques sur le domaine pédagogique, telles que les a décrites E.Planel ¹²⁹⁴ ?): "Chaque enfant pourra identifier, développer et approfondir ses propres possibilités; identifier ses difficultés et ses erreurs et prendre le temps nécessaire pour l'acquisition de notions et de concepts difficiles; percevoir et vivre globalement ses cycles d'apprentissage <...> Pour cela les enseignants s'engageront à utiliser différentes méthodes d'apprentissage pour l'acquisition d'un même concept; à valoriser les savoirs de chacun; à utiliser des méthodes et des évaluations efficaces en début, en cours et en fin de cycle; à considérer des cycles d'apprentissage comme des temps souples afin que chaque enfant y trouve sa place, pendant une durée de deux à quatre ans; à organiser les apprentissages en fonction de ces cycles mêmes et non en fonction des classes" ¹²⁹⁵.

A la Maison des Trois Espaces, les classes sont organisées en cycles d'apprentissages, divisés eux-mêmes en plusieurs niveaux:

- quatre classes au 1er cycle (module 1) dont le fonctionnement en décloisonnement est facilité par la position des salles qui sont voisines. Les enfants (de 2 à 5 ans) ont un adulte référent, mais ils peuvent suivre parfois un atelier de la classe "supérieure" ou aller dans la salle des plus petits pour retrouver peluches, poupées et dînette. Les enfants de CP peuvent également se rendre dans une classe de grande section maternelle/CP quand ils sont en difficultés scolaires (souvent des enfants qui n'ont

¹²⁹² La charte pédagogique stipule: "*Nous refusons l'ostracisme, la compétition comme facteur d'exclusion, la vie scolaire considérée comme un parcours d'obstacles, la rivalité, les non-dits*", citée dans *Apprendre ensemble, apprendre en cycle avec la Maison des Trois Espaces, classes maternelles et primaires*, p.187. Par exemple, le système de notation indique le niveau de chaque enfant pour les mathématiques et le français, et il n'y a pas de "classement" des élèves en fonction de leurs performances: même si les enfants peuvent en déduire un, cette pratique n'est pas mise en avant comme procédé d'émulation par les enseignants qui insistent plutôt sur le développement individuel de chacun. On peut consulter la charte pédagogique en annexe J2.

¹²⁹³ Charte pédagogique, citée dans *Apprendre ensemble, apprendre en cycle*, p.186

¹²⁹⁴ *L'Etat et l'école en France. La république inachevée*, Ed.Payot, Paris, 1985

¹²⁹⁵ collectif, *Apprendre ensemble, apprendre en cycle avec la Maison des Trois Espaces*, Ed. ESF, Paris, 1993, p.187

pas suivi ou très peu la scolarité de la maternelle). Deux hypothèses ont été émises au sujet de ces élèves par les enseignants de CP: apprendre en position de leader peut les motiver; ils auront besoin de quatre années pour suivre le cycle 1 et ce système permet de le faire sans redoubler.

- quatre classes de CP/CE1: "Cette organisation permet à chaque enfant, et pour chaque discipline, de vivre, à son rythme, le cycle des apprentissages fondamentaux: certains progressent plus rapidement en mathématiques qu'en lecture, par exemple"
- quatre classes de 3ème cycle où les enseignants travaillent en décloisonnement deux par deux.

Les discours pédagogiques justifiant le fonctionnement en cycles à la Maison des Trois Espaces ne cessent de rappeler les "vertus" d'une pédagogie différenciée qui permet d'adapter le rythme aux plus faibles. Il ne faudrait pas oublier que ce fonctionnement à l'inverse rend possible une progression plus rapide pour les enfants "en réussite" qui ne se trouvent pas "freinés" par les élèves "en difficultés". Pour donner une idée, dans la classe de troisième cycle observée, Salma (13 ans, 4ème année de cycle 3) sera orientée à la fin de l'année, alors que Bertrand (9 ans, 2ème année de cycle 3) passera directement en 6ème à la fin de l'année. L'institutrice de 3ème cycle procède d'une façon similaire à l'enseignante de la configuration Guilloux, lorsqu'elle donne une leçon collective pour tous les élèves de la classe, puis qu'elle distribue ensuite des exercices différents en fonction des niveaux de chacun. D'autres fois, elle regroupe deux ou trois niveaux pour faire une leçon, pendant que le reste de la classe est occupé à des exercices. Les contrôles sont également adaptés en fonction des niveaux: par exemple dicter une liste de mot plus longue pour les enfants les plus avancés ou donner des multiplications différentes. Dans leurs pratiques, les enseignants essaient toutefois de ne pas développer une attitude trop centrée sur ses progrès individuels et de ne pas perdre de vue la dimension d'échanges relationnels: "Le travail individualisé risque de générer une attitude égocentrique dans la mesure où il concerne un seul individu. Nous lui préférons le travail personnalisé, qui nécessite une attention à chacun dans son rapport avec les autres"¹²⁹⁷.

II- La Maison des Trois Espaces

1- L'implantation dans le quartier populaire des Clochettes avec beaucoup de familles étrangères

La Maison des Trois Espaces est l'école pré-élémentaire et élémentaire de la commune de Saint Fons où le taux d'immigrés est le plus important en 1992/93: 79%, alors que le taux le plus bas se situe à 38% et que le recensement de 1990 comptait 24,6% de personnes se déclarant de nationalité étrangère sur la commune de St Fons¹²⁹⁸ Ainsi

¹²⁹⁶ toujours en 1992/93, sur les 365 enfants scolarisés à la Maison des Trois Espaces¹²⁹⁹,
Apprendre ensemble, apprendre en cycles, p.98

¹²⁹⁷ *Apprendre ensemble, apprendre en cycle avec la Maison des Trois Espaces*, Ed. ESF, Paris, 1993, p.102

on comptait 270 enfants de familles étrangères, dont 77 Tunisiens, 55 Algériens, 71 Turcs et 45 Portugais¹³⁰⁰.

Au niveau des origines sociales des élèves de la Maison des Trois Espaces, le recrutement se fait essentiellement en milieux populaires avec une répartition selon les Professions et Catégories Socio-professionnelles de l'INSEE proche de celle relevée à J.Giono. Sur les 26 enfants que compte la classe de module 3 observée, 9 pères entrent dans la catégorie "ouvriers", 7 pères sont au chômage (selon l'enseignante, ces personnes occupaient auparavant des postes du type "ouvrier" ou "personnel de service"), le reste se répartissant entre les catégories "professions intermédiaires" (4), "employés" (3), "cadres et professions intellectuelles supérieures" (1) et "retraité" (1). Cette répartition reflète bien les origines socio-professionnelles des habitants de Saint-Fons puisqu'en 1990, le recensement sur la commune indiquait une forte proportion de manoeuvres ou ouvriers spécialisés (18,5%) et d'ouvriers qualifiés ou hautement qualifiés (20,9%), avec un taux de chômage de 10,7% pour les hommes et 16,2% pour les femmes¹³⁰¹.

Les enseignants de la Maison des Trois Espaces tiennent beaucoup à ce que leur école soit celle du quartier des Clochettes et non pas une école "expérimentale" ou "nouvelle". D'une part l'équipe enseignante ne revendique pas la mise en place d'une nouvelle "pédagogie": elle ne fait que reprendre des influences pédagogiques multiples (comme Freinet, Oury, Wallon, Korczak, Piaget ou Montessori) dans la recherche d'une "efficacité maximum" de l'action éducative¹³⁰². Contrairement à certaines écoles (Steiner, Montessori, Freinet, Decroly, etc...) qui partent d'une pédagogie pour l'adapter ensuite à un terrain¹³⁰³, la démarche pédagogique de la Maison des Trois Espaces consiste davantage à voir quelle "méthode", quel "outil" empruntés aux pratiques pédagogiques déjà existantes conviennent à quel enfant: "On part du principe que dans la pédagogie Freinet, dans la gestion mentale, c'est que des outils, de toute façon...Faut pas ériger ça en système ou en dogme, c'est que des outils, faut tous les essayer, chez certains

¹²⁹⁸ Les données sont extraites de "Politiques d'éducation et municipalités: le cas de Saint Fons", G.Vincent, p.125

¹²⁹⁹ Les données concernant les origines ethniques des enfants de primaire et de maternelle ont été communiquées par la Maison des Trois Espaces.

¹³⁰⁰ Les autres origines, moins représentées, étant le Maroc (5), l'Italie (8), la Yougoslavie (1), les pays africains (7), l'Espagne (1) Pour les origines ethniques des élèves de la classe de module 3 observée, se reporter à l'annexe A2: "Les caractéristiques générales du public scolarisé".

¹³⁰¹ Les données concernant le recensement de la commune de St Fons sont extraites de "Politiques d'éducation et municipalités: le cas de Saint Fons", G.Vincent, p.125

¹³⁰² Les auteurs de *Apprendre ensemble, apprendre en cycles* (Ed. ESF, Paris, 1993), reprennent la citation de G.Berger (professeur en sciences de l'éducation) qui fait explicitement référence au monde de l'entreprise: "*Innover en éducation, c'est traiter l'affaire éducative comme quelque chose qui doit avoir une efficacité. C'est avoir l'esprit d'entreprise*" (p.16). J.L Derouet rappelle combien la référence à l'efficacité et l'exemple de l'entreprise sont très présents depuis le milieu des années 80, même si l'idée de mettre en forme le monde scolaire à partir de la recherche de l'efficacité est beaucoup plus ancienne (dans *Ecole et justice*, Ed. Métailié, Paris, 1992, pp.105 à 109).

gamins, y'en a qui marchent pas...Pour d'autres y'en a qui marchent mieux. Faut tout un tâtonnement. On a eu une grande période gestion mentale, on a été formé par une assistante de La Garanderie, ça nous a ouvert des perspectives, mais c'est pas gestion mentale à tout crin!" (institutrice module 3). Cependant, il ne faudrait pas voir là un rapport uniquement instrumental et la Maison des Trois Espaces, dans son utilisation des pédagogies, fonctionne sur la base d'un projet commun, de principes qui fixent les conceptions philosophiques de l'éducation tournées essentiellement vers la formation du citoyen. Les projets mis en place peuvent évoluer (en fonction des membres de l'équipe, des besoins pressentis), mais les orientations philosophiques restent les mêmes et en cela, la Maison des Trois Espaces n'est pas différente de l'école Tom Pouce ou de l'école C. Freinet.

D'autre part, la Maison des Trois Espaces se veut explicitement tournée vers le quartier et ses habitants, et cette volonté anime l'équipe pédagogique depuis les débuts de sa formation: : "J'aime pas du tout quand on dit qu'on est une école nouvelle ou une école originale, une école expérimentale, c'est pas vrai. C'est pas vrai! Et j'aime pas qu'on le dise, qu'on le fasse croire. On est l'école du quartier des Clochettes" (directrice). Auparavant, le quartier des Clochettes était réputé difficile pour les institutrices de maternelle qui y travaillaient (il n'y avait pas encore d'école primaire): quartier "provisoire" construit à la hâte en 1962 pour les rapatriés d'Afrique du Nord, les immeubles et l'école maternelle (logée en préfabriqués) ne devaient être que temporaires, mais les logements sont encore là et les locaux de l'école maternelle ont duré 25 ans jusqu'à ce que la Maison des Trois Espaces soit construite. En 1985, des enseignants, ayant entendu parler de cette nouvelle école, ont demandé à être nommés aux Clochettes parce qu'ils étaient motivés pour travailler sur un projet en direction de cette population. Pour autant, les orientations pédagogiques de la Maison des Trois Espaces ne se veulent pas exclusivement orientées en direction des publics défavorisés: "J'ai toujours pensé et j'en suis sûre, que la façon dont on travaille ici, c'est transposable partout, à Lyon 6ème comme aux Minguettes! Eduquer un citoyen, préparer un enfant à devenir un citoyen, ça peut se faire n'importe où!"(directrice ¹³⁰⁴).

Cette orientation vers la population locale explique pourquoi la directrice ne souhaite pas que les parents viennent inscrire leurs enfants pour la pédagogie (comme c'est le cas par exemple à Tom Pouce). Elle se méfie surtout des enfants envoyés par des psychiatres, des éducateurs ou des psychologues, ne voulant pas faire de la Maison des Trois Espaces une école pour "enfants à problèmes", à moins que "les parents de ces

¹³⁰³ Cette représentation doit être cependant nuancée: les configurations des écoles Tom Pouce et C. Freinet nous amènent à penser qu'il n'y a jamais de "transposition" exacte d'une pensée pédagogique sur un terrain et que les applications sont toujours faites d'ajustements, d'apports extérieurs (par d'autres pédagogies, des recherches) d'adaptations (par exemple au public scolarisé) et de réappropriations différentes par les équipes pédagogiques.

¹³⁰⁴ Elle explique que dans d'autres écoles où elle a travaillé, elle a adopté la même "éthique" et la même conviction politique face à des publics plus favorisés: "*Dans mon optique politique, dans mon éthique personnelle, y'a quelque chose du genre effacer un petit peu les différences au départ entre les classes favorisées et les autres. J'ai travaillé dans des quartiers où la population était du style ingénieurs, toubibs, et là aussi, l'éducation, le milieu éducatif que je créais pour eux, c'était un peu tourné vers le partage, le respect des autres et la connaissance des différences qui peuvent exister et le sens de la responsabilité aussi*".

élèves acceptent le fonctionnement dans son entier, avec toutes ses exigences": "Et ça peut aller loin, parce que y'a des psychiatres, que je connais pas, qui actuellement recommandent la Maison des Trois Espaces à des familles dont les enfants ont des difficultés d'ordre plus psychologique que scolaire. Et je leur dis on n'est pas un établissement de soins, on est l'école du quartier des Clochettes. Alors voilà pour votre enfant ce qui va se passer, ce qu'on va assurer, et puis voilà tout ce qu'on n'assurera pas, qui est du rôle du soin ou de la famille, et ça, il faut pas nous demander de le faire! Un enfant qui est en échec scolaire parce qu'il a des difficultés psychologiques, la M3E ne l'aidera pas forcément à réussir mieux qu'ailleurs!" . La directrice se méfie tout autant des "enfants de baba-cools, de gauche, post-soixante-huit" qui pensent trouver à la Maison des Trois Espaces un "refuge anti-institutionnel" et des relations pédagogiques moins basées sur la "discipline" (et elle rejoint en cela l'une des préoccupations de la directrice de Tom Pouce à l'égard des motivations de certains parents ¹³⁰⁵): "Moi je leur explique qu'ici y'a de la discipline, y'a des règles à suivre, c'est pas l'enfant-roi et l'enfant-libre, que ça peut être très dur si par ailleurs ils sont éduqués comme ça, et qu'on est une école publique, qu'il y a un programme à faire, qu'on est soumis comme toutes les écoles de France au programme, aux instructions officielles dictées par le Ministère, faut pas chercher ici un refuge anti-institutionnel" .

Inversement, la directrice se heurte à des familles qui habitent le périmètre de recrutement de l'école et qui font des demandes de dérogations pour lesquelles elle émet un avis défavorable car ce sont des raisons "racistes": "Il y a des demandes de dérogation qui sont formulées telles qu'elles <<Moi je veux pas que mon enfant vienne ici parce que y'a trop d'Arabes!>>. Alors je leur explique que parmi les enfants qui partent avec un an d'avance en 6ème tous les ans, y'a un certain nombre d'Arabes et de Turcs...autant que de Français, que les Français ont les mêmes difficultés que les Portugais ou que les Maghrébins...mais effectivement, ils sont libres de demander autre chose, simplement je ne peux pas admettre leurs mobiles. Donc je l'écris sur la feuille de dérogation <<Avis très défavorable>>. Je ne peux pas supporter un mobile raciste". Nous retrouvons ici les problèmes rencontrés par l'école Jean Giono ¹³⁰⁶, qui doivent être analysés nous semble-t-il moins en terme de racisme dirigé contre une ethnie que comme la conséquence d'une peur d'être assimilé à des personnes appartenant à un milieu peu valorisé socialement et stigmatisé comme rencontrant particulièrement des "difficultés scolaires". Par contre selon la directrice, peu de parents refuseraient de mettre leur enfant à la Maison des Trois Espaces pour des raisons de fonctionnement pédagogique et il n'y a encore jamais eu de départ d'enfants "parce que les parents ne comprenaient pas le système, ou ne s'inscrivaient pas dedans. Y'a des conflits, des demandes d'éclaircissement, y'a des demandes d'explications" . Comme à l'école Tom Pouce, les instituteurs essaient d'être très disponibles pour les parents et la directrice passe beaucoup de temps à expliquer aux parents, notamment au moment de l'inscription: "à l'inscription, à l'accueil, je demande aux parents de se libérer une heure pour que...je leur fais visiter l'école, je leur explique, en présence de l'enfant, quelque soit son âge. Et je

¹³⁰⁵ Voir infra la partie II,1 de cette configuration: "Des familles à fort capital"

¹³⁰⁶ Voir infra la partie I,1 de cette configuration: "Le contexte de l'école"

leur dis toujours de revenir, s'ils ont envie, s'ils ont pas tout compris, on est à leur disposition” .

2- Une architecture articulée à un projet pédagogique ¹³⁰⁷

Parmi les configurations étudiées, la Maison des Trois Espaces et l'école Célestin Freinet ¹³⁰⁸ sont les seules pour lesquelles la construction du bâtiment a été effectuée en relation avec le projet pédagogique: les architectes ont travaillé en concertation avec l'équipe enseignante qui qualifie l'architecture actuelle de la Maison des Trois Espaces comme “symbolique de la structure éducative” souhaitée ¹³⁰⁹ . M.Lainé rappelle que dans les années 80, on préconise la concertation pour la construction des nouveaux bâtiments scolaires: “Il est recommandé aux maîtres d'ouvrage de favoriser la concertation entre les autorités locales, les usagers, les architectes lors de l'élaboration de l'avant-projet” ¹³¹⁰ .

a) Plus qu'une école, une « maison »

La première évocation de la Maison des Trois Espaces fait penser à la “casa dei bambini” de Maria Montessori: agencement des pièces en fonction de la “vie infantine” (avec gymnase, salle pour les travaux manuels, cuisine pour les enfants), volonté de créer un espace “sécurisant” pour l'enfant avec une ambiance “chaleureuse” où on “apprend la vie”: “Nous sommes dans une maison, une école. Les enfants chantent, jouent, rient, apprennent, grandissent, font des bêtises de leur âge. L'ambiance est garantie; l'agitation est surprenante, savoureuse ou détestable; en général, le sourire et l'oeil vif sont de rigueur, l'humour permanent (et non l'ironie ou la dérision). Et les enfants travaillent” ¹³¹¹ . Les fondements philosophiques de la Maison des Trois Espaces ne diffèrent pas de ceux de la pédagogie Montessori (et même Freinet que nous verrons plus tard) sur la conviction selon laquelle l'école ne doit pas être uniquement un lieu d’"instruction", mais aussi un lieu d’"éducation" destiné à l'enfant “dans son entier”, un “domaine plus vaste qu'un simple établissement”: “nous voulons être ceux qui accompagnent les enfants sur les chemins du savoir <...> nous y accueillons leur personne toute entière et pas seulement leur cerveau”¹³¹²; “Nous ne bâtissons pas par hasard, nous bâtissons pour une école qui s'appellerait maison, afin que le pédagogue n'oublie pas l'éducatif, le collectif n'oublie pas l'individuel, l'administratif n'oublie pas la vie” ¹³¹³ . Il convient de

¹³⁰⁷ On peut consulter le plan de l'école en annexe B1 et le plan de la classe observée en annexe C4.

¹³⁰⁸ Voir supra la partie II de cette configuration: “L'école C.Freinet”

¹³⁰⁹ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, ESF, Paris, 1993, p.18

¹³¹⁰ circulaire n°80-013 du 7 janvier 1980, citée par M.Lainé dans *Les constructions scolaires en France*, PUF, collection l'éducateur, Paris, 1996

¹³¹¹ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, p.40

¹³¹² *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, ESF, Paris, 1993, p.15

rappeler que l'action éducative ne peut jamais être réduite à la simple "transmission" de savoirs et que la scolarisation relève toujours aussi d'une moralisation de l'enfant. La distinction opérée par les configurations scolaires citées (mais qui n'ont pas le monopole de cette représentation) est donc artificielle au sens où "l'action totale" éducative décrite par Durkheim comme une emprise intellectuelle autant que physique et morale sur l'enfant, fait partie intégrante de la forme scolaire. Par ailleurs G.Vincent rappelle que Comenius est l'un des premiers au XVII^{ème} siècle à déclarer que l'enfant doit recevoir une éducation totale, car l'homme n'est homme que par éducation: "Omnes omnia doceantur" (Que toute la jeunesse, dès la prime enfance, soit éduquée en tout) ¹³¹⁴

Mais la comparaison entre la configuration Tom Pouce et celle de la Maison des Trois Espaces ne peut pas être totale: "l'apprentissage de la vie" prend un sens autre dans la pédagogie montessorienne et dans les principes philosophiques de la Maison des Trois Espaces, en fonction de leurs convictions concernant l'être à former. L'aménagement de la "casa dei bambini" insiste surtout sur une formation motrice, sensorielle par son matériel pédagogique, ses meubles adaptés à l'enfant, ses possibilités de mouvements et d'expérimentation, alors qu'à la Maison des Trois Espaces, l'accent est davantage mis sur les interactions, les relations sociales et l'organisation des rencontres (de différente nature, mobilisant trois types d'acteurs: enfants, adulte du corps enseignant ou adulte intervenant extérieur). L'architecture de la Maison des Trois Espaces est conçue pour former le futur citoyen et les trois dimensions de cette école sont décrites comme "trois espaces pour un voyage de la socialisation à la citoyenneté". Ainsi, le plan vertical serait "le cursus scolaire de l'élève au cours duquel il apprend à vivre avec les autres et à acquérir son autonomie, à lire, à écrire et à compter, à former et à formuler un projet personnel en prenant conscience de la diversité de ses stratégies et de ses possibilités, en s'ouvrant au monde. Cette trajectoire le conduit de la section des tout-petits à l'entrée au collège". Le plan horizontal serait celui par lequel "l'école laisse entrer la vie du monde <<extérieur>> afin qu'elle ne soit pas une structure auto-suffisante mais qu'elle communique sans cesse, que soient possibles toutes les rencontres, tous les échanges" ¹³¹⁵. Enfin le plan transversal serait celui où s'imbriquent les deux précédents: "C'est le trait d'union qui permet à chaque enfant de se savoir reconnu comme un être global, au centre du système éducatif. C'est le coup de baguette magique qui transforme une classe en atelier de gravure sur verre, une autre classe en salle de jeux de société ou en salle de relaxation. C'est le moment où l'instituteur partage avec l'animateur ou un parent d'élève, un local ou des savoirs dont aucun n'est le propriétaire. C'est quand les enfants se retrouvent en groupe d'intérêt pour une activité, une recherche. C'est l'endroit où la bibliothèque-centre documentaire (BCD) devient, pour une quinzaine, le lieu de stage d'une classe toute entière. La transversalité fait éclater l'espace scolaire en une multitude de possibilités, pour les enfants de se découvrir et de réinvestir ailleurs des capacités ou des compétences <...> Le plan transversal existe par toutes les portes ouvertes, toutes

¹³¹³ idem, pp. 15 et 16

¹³¹⁴ *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.19

¹³¹⁵ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, ESF, Paris, 1993, p.19

les ruelles, toutes les utilisations d'un même lieu, toutes les fonctions d'une même personne. C'est le lieu géométrique de la cohérence éducative"¹³¹⁶.

b) Une socialisation scolaire continue

A la Maison des Trois Espaces, l'“architecture symbolique de la structure éducative” présente un déroulement de la petite enfance au collège, “comme la spirale d'un nautilus”¹³¹⁷, commençant par l'espace kangourou (qui accueille les bébés avec leurs mères). Parmi les configurations observées, c'est la seule qui possède une structure accueillant les enfants de 0 à 2 ans. On peut qualifier cet espace de “pré-socialisation scolaire” (même si les professionnels de l'espace kangourou ne dépendent pas de l'Education Nationale et qu'ils ont toujours peur de se faire “happer” par l'institution scolaire) au sens où l'enfant est préparé à un mode de socialisation spécifique à travers ses relations avec d'autres adultes éducateurs que ses parents et à travers ses contacts avec les autres enfants. Le projet éducatif de l'espace kangourou a pour objectif d'apprendre à l'enfant à “se socialiser”, “à pouvoir et savoir parler, écouter”, “à s'éloigner et à se séparer”. Le jeune enfant ne peut être accepté qu'avec ses parents à “l'espace kangourou” qui fait partie intégrante du “colimaçon-école” décrit comme “l'espace n-1, <<n>> représentant le nombre de classes de l'école maternelle, <<-1>> parce qu'avant la première classe de maternelle, ce module inclus dans l'architecture du premier cycle s'inscrit dans les objectifs de l'espace éducatif concerté <...> C'est un lieu qui favorise la socialisation en aidant à la séparation mère-enfant : il est l'intermédiaire entre le cadre familial et l'école afin de gérer au mieux la rupture provoquée par le passage d'un milieu à un autre”. Ce lieu, prioritairement accessible à la population du quartier, ne doit pas “se substituer à l'école, ni au centre social, ni à un mode garde”, mais doit être considéré comme “un lien en continuité avec l'école et la vie sociale du quartier”¹³¹⁸.

Le travail de socialisation continue se poursuit par le module 1 (maternelle), le module 2 (CP, CE1) et s'achève par le module 3 (CE2, CM1, CM2). Il peut se percevoir dans les différentes classes par exemple aux pratiques d'évaluation auxquelles les enfants sont confrontés dès la première année de deuxième cycle: un tableau à double entrée indique aux enseignants et aux enfants ce que chacun sait ou ne sait pas faire. Ce fonctionnement permet notamment aux enfants de demander des activités adaptées à leur niveau (comme des jeux, qui sont classés par couleur en fonction de leurs difficultés). Les élèves sont confrontés aussi au contrat de travail dès les premières années du 2ème cycle et jusqu'à la fin du 3ème cycle. Par ailleurs, dès l'âge de deux ans, les enfants doivent suivre des “règles de vie” (comme ne pas courir, ne pas crier dans la classe) qui font partie des “apprentissages fondamentaux”¹³¹⁹ du début de l'année et une activité consiste à leur faire dessiner ces règles (après les avoir expliquées) sur un cahier transmis ensuite aux parents. Ce travail a un double avantage: pour pouvoir dessiner ce que représente une phrase, il faut l'avoir comprise, donc en partie se l'être appropriée et

¹³¹⁶ idem, p.20

¹³¹⁷ ibid, p.18

¹³¹⁸ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, ESF, Paris, 1993, p.161

cette mise en image préalable permet aux enfants de se préparer mentalement, d'être "conditionnés" à éviter certains gestes, certains comportements. Certes les enfants ne sont pas sollicités pour réfléchir sur les règles qui sont apprises en outre sous forme de comptines (où le rythme, les rimes facilitent la mémorisation), plus caractéristiques d'un rapport non raisonné aux règles. Mais le dessin est une démarche active qui prépare ces enfants encore très jeunes (de deux à cinq ans) à un rapport aux règles qui sera privilégié plus tard, fait d'adhésion raisonnée, de compréhension préalable et d'intériorisation au lieu des interventions "extérieures" où l'élève ne sait pas toujours pourquoi on le rappelle à l'ordre. La participation active et l'entendement sont encore sollicités par les responsabilités auxquelles sont initiés les enfants de maternelle: les institutrices distribuent en début de journée aux élèves des mots sur lesquels sont indiquées des tâches à effectuer (et elles aident ceux qui n'arrivent pas à lire), comme par exemple compter le nombre d'enfants présents dans la classe¹³²⁰.

Une autre manière d'évaluer les effets de cette socialisation scolaire continue est de reconstituer (à travers ce que nous relatent les instituteurs et la directrice) les difficultés rencontrées à l'ouverture de l'école avec les élèves de module 2 et 3 qui n'avaient pas bénéficié de la même "initiation" que les élèves actuels de module 1. La directrice souligne combien la Maison des Trois Espaces instaure un autre rapport à la loi pour des élèves qui venaient de l'école ouverte ou d'écoles "traditionnelles" de Saint-Fons "Les enseignants" le disent tous, il leur faut bien trois mois pour tout comprendre alors que on a quatre jours de pré-rentree pour s'expliquer, alors que...euh. Il suffit pas de changer d'éthique, il faut changer de système de fonctionnement <...> Et c'est pas évident pour tout le monde, mais les gamins s'insèrent assez rapidement. Par contre les deux premières années, ça a été assez dur sur le plan des comportements. On avait des gônes¹³²¹ qui avaient fait toute leur scolarité ailleurs et y compris dans des écoles hyper traditionnelles, et à Saint Fons y'en a et puis qui arrivaient là et ils se trouvaient avec des gamins qui venaient de l'école ouverte qui est une structure beaucoup plus...Tu vois, ils attendaient la reproduction de ce qu'ils connaissaient avant. Et ils étaient nombreux, c'étaient des classes entières qui arrivaient, qu'on ne connaissait pas. Et les deux premières années, on a pas fait beaucoup de pédagogie, on a fait beaucoup d'éducatif, apprendre à vivre ensemble, euh...apprendre à gérer...à mettre en place des lois communes et à les gérer ensemble, à savoir ce qui était important comme loi à mettre en place, et les instituteurs entre nous aussi il a fallu faire ce boulot." Pour autant, l'analyse des entretiens menés avec les élèves de cycle 3 nous amène à penser que comme dans

¹³¹⁹ Les institutrices de maternelle considèrent d'ailleurs que "cet apprentissage des règles de vie et de la responsabilité conditionne tout leur apprentissage scolaire ultérieur" et l'un des objectifs pédagogiques du module 1 est de "*socialiser en essayant de former des <<petits>> citoyens actifs et responsables de leurs actes*" (*Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, p.65)

¹³²⁰ Au passage, on peut remarquer combien ces pratiques soulignent l'indissociation entre une discipline "nouvelle manière" (recevoir un ordre, l'interpréter et l'exécuter) et le domaine de "l'apprentissage des savoirs" (en l'occurrence ici, lire et compter). Parmi les raisons invoquées par les institutrices, il s'agit de montrer à l'enfant à quoi peuvent servir les apprentissages fondamentaux.

¹³²¹ Expression lyonnaise pour désigner l'enfant.

les configurations T.Pouce et C.Freinet, le travail continu de socialisation donne des effets différents en fonction des enfants: ce ne sont pas ceux qui fréquentent la Maison des Trois Espaces depuis le plus longtemps qui connaissent forcément le mieux son fonctionnement.

c) Forme scolaire et architecture: l'inscription des formes d'exercice du pouvoir dans les modalités d'aménagement de l'espace et son usage

L'agencement architectural de la Maison des Trois Espaces n'a plus rien à voir avec les plans-types des locaux scolaires du XIX^{ème} siècle: avec un bâtiment en "colimaçon" et surtout en trois dimensions, l'organisation spatiale de cette école permet de laisser l'enfant beaucoup plus libre de ses mouvements et de ses déplacements que dans une architecture "traditionnelle", où chaque classe, chaque couloir est cloisonné, opaque et représente autant de lieux potentiels, à l'abri du regard, dans lesquels l'élève est susceptible de se livrer à une action répréhensible. Ainsi, les configurations scolaires de J. Giono et Guilloux qui ont des locaux très "traditionnels" pratiquent un déplacement groupé, rangé des élèves et il est interdit aux enfants de circuler seuls dans l'école en dehors des heures de classe ¹³²². A l'intérieur de la Maison des Trois Espaces, les enfants ne se déplacent jamais "en rang" (sauf les petits), ils peuvent circuler seuls pendant les heures de classe, pendant la récréation et enfin il leur arrive de rester sans la présence d'un adulte dans une salle (notamment quand les enfants sont divisés en plusieurs groupes et que l'institutrice en suit un plus particulièrement).

Cependant, il ne faudrait pas interpréter les modes d'évolution, les manières de se déplacer dans l'école comme la conséquence directe d'une organisation architecturale. D'une part, G.Vincent a bien montré combien la forme scolaire est en quelque sorte "inscrite" dans les murs des écoles: si l'on songe dès 1833 à instaurer des plans-types ce n'est pas tant parce que la construction des écoles entrerait dans un processus plus général de "bureaucratisation" que parce qu'"il s'agit d'imposer une forme scolaire, contre d'autres qui pourraient naître, à travers une organisation spatiale adaptée à une fonction pédagogique" ¹³²³. Le projet architectural de la configuration de la Maison des Trois Espaces a été fondé directement en relation avec des objectifs pédagogiques prédéfinis. D'autre part, un bâtiment scolaire ne contient pas "en soi" les modalités de son usage et à une même organisation spatiale peuvent correspondre plusieurs pratiques. Par conséquent la prise en compte de l'architecture de la Maison des Trois Espaces doit se comprendre comme l'analyse d'une des composantes d'une configuration scolaire, qui renforce des formes d'exercice du pouvoir dont elle résulte.

L'architecture de la Maison des Trois Espaces contient des effets de visibilité, par lesquels les déplacements et les comportements des écoliers sont plus contrôlables: chaque salle comporte au moins deux portes et des communications ont été aménagées

¹³²² L'institutrice de Guilloux est cependant plus souple que celles de J.Giono, permettant aux enfants de sortir de la classe sans autorisation (par exemple pour aller aux toilettes).

¹³²³ *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, pp.39 et 40. L'auteur souligne que la *Conduite des Ecoles Chrétiennes* manifestait aussi ce souci d'uniformité.

partout où c'était possible (d'une classe à l'autre, d'un module à l'autre, des classes aux ateliers); la verticalité du bâtiment permet à une personne au premier étage de voir ce qui se passe au rez de chaussée en contre-plongée; la rue centrale au milieu de l'école permet de voir d'un seul coup d'oeil les allers et venues, les communications avec l'extérieur (la directrice a d'ailleurs son bureau au début de la rue centrale et il est doté d'une large baie vitrée). Cette impression de visibilité est accrue par la présence du verre: les vitres du gymnase, de l'auditorium, du restaurant, de la BCD permettent d'en voir l'intérieur; le verre ne donne pas seulement de la "transparence" et de la "lumière" (comme le projet architectural le souligne), mais il a aussi pour conséquence que tout ce qui se passe à l'intérieur d'une salle est visible de l'extérieur (et inversement).

L'organisation architecturale de l'école permet ainsi une surveillance quasi-constante de l'enfant, sans qu'il soit besoin de disposer des surveillants à des "postes". Tout adulte (ASEM, instituteur, animateur, intervenant extérieur) qui se déplace et à la rigueur tout enfant (puisqu'il peut se référer au conseil s'il veut se plaindre d'un dysfonctionnement inhérent à un autre élève ou même à un adulte) est un observateur potentiel. En effet, contrairement aux configurations scolaires de Guilloux et Jean Giono où les couloirs pendant les heures de classe et les récréations étaient désertes, la Maison des Trois Espaces est une école constamment en mouvement, y compris pendant la récréation, traversée sans cesse par des gens qui, placés à différents endroits, pour les besoins de l'activité qu'ils poursuivent, deviennent autant de "surveillants" potentiels sans en avoir le titre officiel. Un instituteur fait ainsi le récit de sa demi-heure de récréation, alors qu'il n'est pas de service: "Je ne suis pas de service aujourd'hui et je bénéficie donc d'une demi-heure...Détente, café, lecture du journal, les copains...Pas si simple! Je sors de ma classe et je me retrouve, passage obligé, au coeur de la rue centrale. Ambiance garantie! Je suis certain d'y retrouver les joueurs de ping-pong et leurs supporters, les quatre filles qui doivent absolument aller parler à M. <prénom de la directrice> dans son bureau, sept ou huit filles qui cherchent une salle pour danser le rap, deux petits gars qui ont rendez-vous avec L., responsable des activités périscolaires, afin de changer d'activité, quelques enfants qui rentrent de la cour (ils ont froid!), d'autres qui rentrent pour aller chercher le goûter oublié ou les billes égarées, la petite fille en pleurs qui cherche maman ASEM pour les bisous du matin, un nombre indéfini d'enfants qui jouent à cache-cache et, comme il y a quatre entrées et sorties possibles...Au secours! Par chance, je ne suis pas le seul à faire le <<ménage>> de la rue, et les essouffés du coup de balai ont tout naturellement posé le problème en concertation"¹³²⁴.

Une surveillance continue exercée de manière presque "informelle" et qui repose sur des agencements permettant une visibilité accrue: la configuration de la Maison des Trois Espaces ménage des effets de pouvoir et des rapports à la discipline qui ne sont pas sans rappeler le principe du panoptique analysé par M.Foucault. L'auteur part du Panopticon de Bentham présentée comme la figure architecturale de la technique de pouvoir du quadrillage disciplinaire et il interprète le dispositif panoptique comme caractéristique de la

¹³²⁴ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, ESF, Paris, 1993, pp.45 et 46. La concertation aboutira au vote d'une loi supplémentaire dans le règlement "pas de circulation dans la rue centrale" et à la mise en place de "bracelets" autorisant quelques élèves à se déplacer dans l'école, pour certaines activités précises (sur ce point, voir supra la partie III,4: "L'incorporation des règles inscrites dans la matérialité de l'espace: placements et déplacements").

formation de la société disciplinaire entre le XVII^{ème} et le XVIII^{ème} siècle dont les collèges des Jésuites ou les écoles de Batencour et de Démià sont une application au domaine scolaire. Le principe architectural du Panoptique repose sur la visibilité: "Le dispositif panoptique aménage des unités spatiales qui permettent de voir sans arrêt et de reconnaître aussitôt. En somme, on inverse le principe du cachot; ou plutôt de ses trois fonctions -enfermer, priver de lumière et cacher- on ne garde que la première et on supprime les deux autres. La pleine lumière et le regard d'un surveillant captent mieux que l'ombre, qui finalement protégeait. La visibilité est un piège"¹³²⁵. Mais plus qu'un "système architectural" qui améliore les fonctions de surveillance, le Panoptique est en fait une "figure de technologie politique", une "manière de définir les rapports de pouvoir avec la vie quotidienne des hommes"¹³²⁶ qui permet de perfectionner l'exercice du pouvoir, de plusieurs manières: "parce qu'il peut réduire le nombre de ceux qui l'exercent, tout en multipliant le nombre de ceux sur qui on l'exerce. Parce qu'il permet d'intervenir à chaque instant et que la pression constante agit avant même que les fautes, les erreurs, les crimes soient commis. Parce que, dans ces conditions, sa force est de ne jamais intervenir, de s'exercer spontanément et sans bruit, de constituer un mécanisme dont les effets s'enchaînent les uns aux autres. Parce que sans autre instrument physique qu'une architecture et une géométrie, il agit directement sur les individus; il <<donne à l'esprit du pouvoir sur l'esprit>>"¹³²⁷.

Le Panoptique ne se réduit pas à une relation unilatérale entre un "surveillant" et un "surveillé": celui qui observe l'interné peut à son tour être l'objet d'une observation. Le Panoptique a les moyens d'exercer un contrôle sur ses propres mécanismes: "Dans sa tour centrale, le directeur peut épier tous les employés qu'il a sous ses ordres: infirmiers, médecins, contremaîtres, instituteurs, gardiens; il pourra les juger continûment, modifier leur conduite, leur imposer les méthodes qu'il juge meilleures; et lui-même à son tour pourra être facilement observé. Un inspecteur surgissant à l'improviste au centre du Panopticon jugera d'un seul coup d'oeil, et sans qu'on puisse rien lui cacher, comment fonctionne tout l'établissement"¹³²⁸. Mieux encore, le Panoptique est un édifice transparent, où l'exercice du pouvoir est contrôlable par la société entière; le dispositif disciplinaire est démocratiquement contrôlé, puisque n'importe quel membre de la société a le droit de venir constater de ses yeux comment fonctionnent les écoles, les hôpitaux, les usines, les prisons.

A la Maison des Trois Espaces, le principe de visibilité s'applique aussi, mais d'une manière différente: celui qui est enfermé dans le Panopticon est vu sans jamais voir, alors qu'à la Maison des Trois Espaces dans l'absolu tout le monde, adulte comme enfant, est observable (y compris la directrice, et pas seulement par des personnes extérieures à l'école) et chacun est observateur. Mais en même temps on retrouve dans le

¹³²⁵ *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Ed. Gallimard, Paris, 1990, p.202.

¹³²⁶ *idem*, p.207

¹³²⁷ *ibid*, pp.207 et 208

¹³²⁸ *ibid*, p.206

fonctionnement de la Maison des Trois Espaces l'effet majeur du Panoptique qui est de placer l'être surveillé et observé dans une situation de pouvoir dont il se trouve lui-même le porteur puisque le pouvoir est sans cesse "visible" ("sans cesse le détenu aura devant les yeux la haute silhouette de la tour centrale d'où il est épié"¹³²⁹) et "invérifiable" ("le détenu ne doit jamais savoir s'il est actuellement regardé; mais il doit être sûr qu'il peut toujours l'être"). Dans le dispositif panoptique, le fonctionnement du pouvoir est ainsi assuré automatiquement, ce qui donne lieu à la définition d'une nouvelle forme d'exercice du pouvoir où il n'est pas besoin d'user de force, ni de moyens coercitifs extérieurs: "Un assujettissement réel naît mécaniquement d'une relation fictive"¹³³⁰. Cela a pour conséquence une intériorisation de l'ordre: "Celui qui est soumis à un champ de visibilité, et qui le sait, reprend à son compte les contraintes du pouvoir; il les fait jouer spontanément sur lui-même; il inscrit en soi le rapport de pouvoir dans lequel il joue simultanément les deux rôles; il devient le principe de son propre assujettissement"¹³³¹.

Cette intériorisation de la relation de pouvoir est renforcée à la Maison des Trois Espaces par l'univers de justice qui définit un rapport raisonné aux règles (alors que dans le principe panoptique, l'élève ne discute pas du règlement auquel il se soumet) et qui ouvre une gamme de "formes d'intériorisation" plus variées. Pour donner un exemple, l'élève peut ne pas souhaiter traverser la rue centrale au moment de la récréation parce qu'il aura "compris" la nécessité de ne pas encombrer l'école et/ou alors parce qu'il ne veut pas commettre une infraction au règlement (par peur des sanctions votées par le conseil, de ne pas montrer un comportement scolaire adéquat, d'être "mal vu" d'un enseignant...) et qu'il redoute de se faire remarquer par l'absence de brassard qui signale l'autorisation de se déplacer dans l'école pendant la récréation.

3- L'inculcation d'un rapport scolaire au temps et l'entreprise de moralisation: les effets de l'écriture dans l'organisation pédagogique

Les murs de la classe de module 3 observée semblent être une "projection" de l'univers réglé scolaire où sont affichés en différents endroits de nombreux écrits, présentant des règles relatives à la discipline scolaire comme aux disciplines scolaires (règles de grammaire, d'orthographe et de mathématiques¹³³²). Parmi les configurations observées, c'est la seule classe où nous ayons vu autant de "règles" affichées et nos visites des autres classes de la Maison des Trois Espaces nous amènent à penser qu'elle n'est pas

¹³²⁹ *Surveiller et punir*, Ed. Gallimard, Paris, 1990, p.203

¹³³⁰ *idem*, p.204

¹³³¹ *ibid*, p.204

¹³³² Ainsi, la salle de classe observée comprend une large baie vitrée donnant sur la cour de récréation et sur laquelle sont affichées de nombreuses règles de grammaire, d'orthographe, des tableaux de conjugaison, un texte expliquant la ponctuation: c'est le "coin français", puisque l'enseignante est chargée plutôt du français, son collègue (classe voisine) avec lequel elle travaillait en décloisonnement s'occupant plus spécifiquement des mathématiques (où il avait aménagé de la même manière un "coin" spécial avec des tableaux et des explications mathématiques).

une exception de cette école ¹³³³. A la Maison des Trois Espaces, l'écriture est utilisée de manière quasi-systématique pour gérer temporellement, organiser et ordonner les pratiques scolaires: l'écolier peut lire sur les murs bien sûr les lois de la classe, les lois du conseil, le tableau des responsabilités, mais aussi les règles de présentation de certains travaux scolaires ¹³³⁴, les bilans des apprentissages, les évaluations, l'ordre de passage la répartition des enfants pour certains apprentissages. L'organisation pédagogique complexe, avec des groupes de niveaux et de compositions différents, les emplois du temps qui varient d'une semaine sur l'autre expliquent sans doute la nécessité de recourir à des moyens qui permettent aux enfants de se repérer. Mais l'utilisation de l'écrit n'a pas que des vertus organisationnelles et l'aménagement pédagogique a aussi des fonctions de moralisation: en objectivant les règles (c'est à dire en les dissociant, en les autonomisant des actions liées aux pratiques d'apprentissage et aux comportements scolaires), en inculquant un rapport au temps, la mise en écriture renforce chez l'enfant l'apprentissage des règles d'une "bonne conduite" scolaire.

L'écriture permet un rapport réflexif au temps, un retour évaluatif sur les actions passées. Dans la classe de module 3, une affiche présente le "bilan de la semaine écoulée" avec un premier tableau qui comprend la liste des matières et en face de celles travaillées pendant la semaine, les apprentissages effectués; un deuxième tableau reprend pour chaque matière les performances de chaque enfant en mathématiques et en français par des feux et des groupes (pour les élèves des deux classes de module 3 travaillant en décrochage, soit 50 élèves). Chaque enfant peut ainsi se tenir au courant de son positionnement en français et en mathématiques, mais aussi le comparer aux autres élèves: en cela, la notation par feux ne gomme pas les effets de la présentation d'un tel tableau qui permet de hiérarchiser les performances de chacun et de connaître son "rang" (tout comme les classements en fonction des notes, du premier au dernier).

¹³³³ Ceci étant, les panneaux affichés ne sont pas toujours liés directement aux apprentissages scolaires comme dans la configuration J.Giono et dans la classe de module 3 observée, on trouve beaucoup de reproductions de peintures célèbres (l'institutrice est une passionnée de peinture et d'art plastique). On pourrait peut-être faire un parallèle entre l'affichage de ces reproductions et ce que V. Isambert-Jamati a décrit concernant les activités manuelles auprès des élèves de primaire issus de milieux populaires, auxquels les instituteurs ont tendance à vouloir transmettre le "bon goût" et les règles esthétiques d'une culture dominante (*Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Ed.Universitaires, Paris, 1990, pp.157 à 168).

¹³³⁴ Comme ce document intitulé "club lecture", affiché dans le "coin lecture" au-dessus d'un bac contenant des fiches de lecture déjà remplies Modèle des fiches de lecture Titre du livre: Auteur: Editeur: Nombre de pages: Nombre de chapitres: Ce livre a des illustrations (nom de l'illustrateur): Nom du lecteur: Lecture commencée le: Lecture finie le: Ce que je pense de ce livre: Sur les fiches déjà remplies (non obligatoires), la maîtresse a corrigé autant les fautes d'orthographe et de grammaire que les erreurs de présentation (oubli d'une rubrique, rubrique placée au mauvais endroit).

La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne

	rouge/orange-	orange/orange+
	je travaille avec un adulte	je fais un exercice de vérification
grammaire	x	x
conjugaison	x	x
orthographe d'usage et sons	.	.
orthographe grammaticale	.	.
vocabulaire-dictionnaire	.	.
expression écrite		
lecture		
numération		
opérations		
problèmes		
mesures		
géométrie	x	x

L'écriture permet aussi un rapport prospectif, de prévision, de succession dans le temps scolaire. Ainsi les rendez-vous des enseignants avec les parents sont affichés dans la rue centrale: cet agenda mural rappelle aux parents qui savent lire et qui viennent à l'école les dates prévues pour les entretiens en fonction des instituteurs (une semaine en novembre et une semaine en mai). Cette affichage montre par la même occasion aux élèves qu'on peut prévoir à l'avance la rencontre avec une personne, donc qu'on peut maîtriser des durées relativement longues et rompre avec le rapport immédiat au monde en préparant l'avenir.

Dans la classe de module 3, l'institutrice fonctionne souvent avec des plannings, qu'elle construit en partie avec la collaboration des enfants. C'est le cas pour prévoir quand un élève va faire la lecture à voix haute devant toute la classe au cours de la semaine. L'institutrice demande en début de semaine "*Qui veut passer en lecture à voix haute?*", et elle inscrit les élèves qui le souhaitent en face de la date correspondante en sachant qu'elle se réserve le droit d'inscrire les enfants "qui en ont besoin" ou "qui ne font pas souvent cet exercice". S'ils ne se rappellent plus de leur jour de passage, les enfants peuvent se référer à l'affiche qui reste toute la semaine à droite du tableau noir. Les élèves apprennent ainsi à se préparer et à prévoir un travail en choisissant (dans le meilleur des cas) eux-mêmes le jour où il vont passer.

La maîtresse explique aussi constamment quel va être le programme de la demi-journée ou de la journée, programme qu'elle inscrit au tableau et sur lequel les enfants peuvent intervenir pour des modifications ou des suggestions. Si les propositions ne lui conviennent pas, l'institutrice argumente alors son choix. L'organisation des activités scolaires n'est pas imposée aux élèves, elle est présentée de manière rationnelle (ce qu'il y a de mieux à faire pour être efficace) et vise la compréhension chez l'enfant qui est sollicité pour réfléchir à l'organisation de la journée.

Classe de CE2/CM1/CM2-Lundi 17 mai 1993

- La classe reçoit les élèves d'un établissement allemand (dans lequel les élèves français doivent se rendre en juin dans le cadre d'un échange). L'institutrice demande à la secrétaire de bureau de prendre le classeur où sont consignées les décisions prises au cours du dernier conseil. La fille lit les propositions faites pour l'accueil des Allemands (16 enfants) L'institutrice explique aux élèves comment la matinée va se dérouler et elle écrit au fur et à mesure au tableau: 9h-9h20: cassette FR3 sur M3E 2 groupes 1/2 Français; 1/2 Allemands - visite de l'école 9h20-9h40: le contraire 9h40-10h15: explications, questions 10h15-10h45:
 - BCD=4 ¹³³⁵
 - ping-pong=4
 - classe jeux=10
 - cour= le reste des enfants
- Les élèves ont déjà décidé en conseil ce qui serait expliqué aux Allemands ¹³³⁶, et l'institutrice écrit au tableau qui sera responsable pour chaque explication (les élèves sont volontaires, ce n'est pas une obligation). L'élève dont le prénom figure au tableau devra répondre aux questions des allemands portant sur le thème dont il est chargé.

Dans cet exemple, l'institutrice fait un travail de répartition des enfants dans le temps et dans l'espace scolaires: elle constitue déjà les deux demi-groupes, elle rappelle qui sera chargé de répondre à quelles questions et elle dispose les enfants pendant la récréation. Les élèves sont impliqués dans cette mise en ordre, puisqu'ils ont décidé en conseil du déroulement de la journée et des thèmes abordés, qu'ils se portent volontaires pour donner des explications et qu'ils se proposent pour animer les activités de récréation: ils intériorisent d'autant plus facilement la succession des activités et leur contenu. Le planning est en quelque sorte la conséquence de leurs choix négociés avec l'institutrice, ce qui facilite leur adhésion et diminue les risques de "flottement" au moment d'appliquer les horaires et le programme convenu. L'écriture du planning avec les enfants et son affichage au tableau toute la journée viennent renforcer l'intériorisation de la succession temporelle de la journée, puisque l'écrit rappelle de manière visuelle le schéma organisateur.

La planification s'applique aussi aux moments où les enfants sont seuls dans une classe: même en l'absence de l'institutrice, les élèves savent précisément ce qu'ils doivent faire.

Classe de CE2/CM1/CM2- vendredi 4 juin

- 1335 · L'institutrice part avec le groupe d'élèves et l'intervenante en danse (elle veut surveiller de plus près pour que la séance se passe convenablement"). Les autres enfants (une dizaine) restent seuls en classe avec moi. L'enseignante leur explique puis écrit au tableau ce qu'ils doivent faire pendant ce temps. *taper à la machine le* ¹³³⁶ *texte <<Notre version de Cendrillon>>*. Une liste de prénoms d'enfants suit. C'est
- Les nombres indiqués ici correspondent à la répartition des enfants dans les groupes
- Les thèmes qui ont été choisis sont les suivants: les jeux, les niveaux, les modules, le conseil, "Paroles d'enfants"/"Panaye" <deux cassettes audio qui sont le produit de deux projets de la Maison des Trois Espaces>, le réseau d'échanges réciproques de savoirs, les activités du périscolaire, la CLIN, les cahiers, les responsabilités.

l'ordre de passage pour taper à la machine. Sur le texte manuscrit, l'institutrice a tracé des traits correspondants aux différentes sections que les élèves doivent taper en fonction de leur rang de passage. Pendant qu'ils ne sont pas occupés à la machine à écrire, les élèves travaillent aux décors du spectacle de danse (ils préparent des bambous qui serviront à soutenir des panneaux en carton peints) ou bien il copient une poésie sur leur cahier, en changeant un élément (sauf le texte): par exemple la couleur des lettres, la présentation.

La maîtresse peut laisser les enfants seuls dans la classe, à partir du moment où ils ont des consignes très précises de travail qui ne favorisent pas la prise en charge "autonome" (dans le sens où c'est l'enfant qui déciderait par exemple sur un plan de travail la matière et l'exercice qu'il va faire) mais qui répartissent les élèves sur des tâches à effectuer. Cette séance en l'absence de l'institutrice ne peut bien fonctionner qu'à partir du moment où chacun sait ce qu'il fait et à quel moment: l'ordre écrit pour taper à la machine évite que les élèves ne se disputent leur rang de passage (sans cela, les bagarres sont inévitables selon l'institutrice) et lorsqu'ils ne sont pas occupés à la machine à écrire, ils ont un travail à effectuer. Les élèves apprennent ainsi à réfréner leur ardeur à vouloir occuper un poste très envié: ils suivent une liste numérotée qui prévoit à l'avance la succession des enfants. Ils acquièrent une capacité à se contrôler et à différer la satisfaction de leurs désirs par l'intermédiaire d'écrits qui leur rappellent les exigences d'auto-contrainte même quand l'institutrice n'est pas là: l'institutrice continue ainsi à exercer son influence, même quand elle est "corporellement" absente de la classe.

Enfin l'enfant peut se référer en classe à des affiches qui lui rappellent dans quel groupe il doit se rendre pour plusieurs activités: ceux qui sont inscrits en anglais ou en allemand; les enfants qui vont lire une histoire à deux élèves d'une enseignante de 2ème cycle (pour une semaine, chaque jour de 8h30 à 9h00); les enfants qui vont en "soutien scolaire" (pendant les heures scolaires, pour acquérir un meilleur niveau en français); la répartition des enfants en fonction des activités périscolaires choisies. Enfin, l'institutrice est même allée jusqu'à prévoir la distribution des enfants dans les classes, pour le cas où elle serait absente.

On le voit l'écriture permet un rapport au temps à la fois réflexif et prédictif ¹³³⁷ : le planning, la répartition des enfants, la liste des passages dans l'ordre, la liste des choses à faire, l'évaluation de ses compétences sont autant de moyens d'objectiver le temps, de le mettre en forme et d'avoir une maîtrise sur lui. J.Goody a montré que l'écriture offre des possibilités en ouvrant le champ des opérations formelles de nature graphique et en transformant la nature même du langage et les processus cognitifs qui lui sont associés. Les pratiques d'écriture sont des actes de rupture vis à vis du sens pratique et elles permettent la maîtrise symbolique et la rationalisation de certaines activités: par la programmation, la planification ou le retour réflexif sur ses actions ¹³³⁸ . Dans la classe de module 3 observée, l'enfant apprend ainsi des procédés pour augmenter sa maîtrise du temps: mais ces acquisitions ne sont pas uniquement d'ordre cognitif, elles sont aussi des

¹³³⁷ Il faudrait ajouter aux pratiques que nous avons décrites, les devoirs que l'institutrice donne à l'avance, qu'elle écrit au tableau et que les enfants recopient dans leurs cahiers de texte. Nous n'avons pas insisté sur ce procédé très "classique" qui vise à préparer l'entrée de l'enfant en 6ème et qui n'a rien d'exceptionnel par rapport aux autres configurations de cycle 3 observées.

dispositions morales puisqu'en contrôlant son rapport au temps, l'élève maîtrise ses activités par la projection de ses actions dans le passé (analyse réflexive) ou dans le futur (prévision projective); l'enfant apprend aussi avec l'organisation pédagogique du temps scolaire la nécessité morale du "devoir": il ne faut pas perdre de temps (chacun doit être occupé à un travail et ne pas être oisif), il faut travailler de manière ordonnée et progressive (faire une chose après l'autre, se confronter à des difficultés croissantes), il faut savoir répartir les matières à apprendre (et ne pas vouloir faire seulement celles qui plaisent). G.Vincent rappelle combien la répartition du temps et l'organisation pédagogique font partie du travail de moralisation caractéristique de la forme scolaire: "Soumettre le déroulement de sa vie à un découpage en séquences temporelles prévu à l'avance, ne faire les choses qu'à point nommé, n'est-ce pas avoir acquis la forme d'une moralité qui est celle du devoir? La soumission à une loi s'oppose par là non seulement à l'obéissance aux désirs, qui implique une temporalité de l'instant, mais à la soumission à une volonté autre, qui implique un temps discontinu, haché par des irrptions imprévisibles"¹³³⁹. On le voit donc, l'élève de la Maison des Trois Espaces apprend un rapport à la morale en même temps qu'un rapport au temps, d'une manière différente quand même de l'élève des Frères, puisqu'il participe de manière "raisonnée" à l'élaboration des plannings et à la répartition des enfants alors que la *Conduite*¹³⁴⁰ dicte aux élèves et aux maîtres un temps prédécoupé.

III- Le principe de justice

1- Le mode d'élaboration des lois communes sur la base d'une négociation raisonnée

Le fonctionnement pédagogique de la Maison des Trois Espaces est à l'opposé du modèle du "laisser-faire" sans règle ni loi: le principe de justice sur la base d'une législation en partie discutée, est omniprésent dans cette école. Parler d'"autonomie" ne signifie donc pas rejeter toute forme de "discipline", qui est même au contraire considérée comme "un des moyens d'aider les enfants à acquérir une certaine autonomie, c'est à dire avoir des références communes à une règle expliquée et consentie. Ca ne s'oppose pas! Dans l'esprit des personnes chez qui ça s'oppose, je pense qu'il y a confusion entre autonomie et laisser-faire, c'est-à-dire entre liberté et état sauvage. Personne n'a tous les droits, ni les enfants, ni les adultes. Y'a des règles, c'est comme ça qu'on peut vivre en être civilisé dans un groupe d'individus et la discipline aide quelqu'un à devenir autonome

¹³³⁸ B.Lahire souligne ainsi que "*Le calendrier, l'agenda et le planning, par exemple, rendent possible une répartition des activités (individuelles ou collectives) dans le temps objectivé et, du même coup, une planification ou un retour sur ce qui a été fait, impliquant un rapport plus réflexif au temps passé, présent ou à venir <...> Les pratiques d'écriture opèrent une mise à distance de la pratique; elles rendent possibles non seulement un <<retour>> réflexif sur la pratique, mais sa préparation réflexive"* (Cultures familiales de l'écrit et rapports intergénérationnels, Université Lyon II, GRS, septembre 1995, pp.230 et 233)

¹³³⁹ *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.41

¹³⁴⁰ qui met en place selon G.Vincent un "emploi du temps avant la lettre" (*L'école primaire française*, p.31)

à l'intérieur d'un groupe" (directrice). La loi qui émane démocratiquement d'un groupe permet d'éviter le règlement imposé de l'extérieur et instaure un autre rapport entre l'enfant et l'adulte: les conflits sont dépersonnalisés (tout le monde est jugé de la même manière indépendamment du mode relationnel individuel) et les lois sont discutées, donc adoptées par tous (elles ne sont pas l'émanation uniquement du maître et ne doivent pas être justifiées chaque fois).

Ce qui étonne à la Maison des Trois Espaces, c'est que cet esprit d'égalité et de justice est attaché à la loi démocratique, mais aussi à l'idée d'efficacité. Quand on a réglé une situation problématique grâce à la loi, cela sert d'exemple, de prévention pour les enfants: "La loi de la classe, loi du module, est un moyen, en dehors de tout règlement, de négocier positivement un conflit ou une situation d'impasse. Elle a dès lors une vocation <<prophylactique>> pour des éventualités identiques <...> elle est peu utilisée, les mêmes difficultés se produisant rarement"¹³⁴¹. De la même manière, le livre de la Maison des Trois Espaces mentionne l'impersonnalité de la loi, mais pour faire référence ensuite à l'efficacité de cette dépersonnalisation " <Le règlement devrait être> une manière de dépersonnaliser des conflits relationnels entre les adultes et les enfants lorsque ce règlement est mis à mal. Il est plus efficace de dire dans ces situations: <<Tu ne dois pas, lis le règlement>> plutôt que: <<Je ne veux pas!>>"¹³⁴². Autrement dit, l'efficacité d'une loi est plus grande quand on montre qu'un interdit provient d'un intérêt général, supra-individuel plutôt que lorsqu'on cherche à imposer "de force" une interdiction vécue comme le fruit d'une décision personnelle, propre à l'enseignant. Ici, il ne sert à rien d'essayer de négocier avec l'instituteur, puisque ce n'est pas sa personne qui interdit, mais le règlement. Dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, le mode de relation pédagogique valorise ainsi la compréhension de la discipline et de la morale pour préparer le futur citoyen aux relations de pouvoir caractéristiques de la démocratie (le citoyen est celui qui adhère aux lois rédigées par ses représentants) mais cette adhésion raisonnée comporte aussi des avantages: l'élève qui fait siennes les lois n'a plus besoin d'être surveillé constamment (il est supposé savoir se conduire même en l'absence du maître) et il peut s'adapter plus facilement aux situations changeantes.

Bien que la punition corporelle ne soit pas prévue dans l'organisation pédagogique de la Maison des Trois Espaces¹³⁴³, la forme affichée des lois¹³⁴⁴ n'est pas sans nous rappeler ce procédé de jeux de tableaux de l'École des Frères, où sont inscrites les cinq sentences contenant les devoirs des écoliers¹³⁴⁵, le contrevenant manquant à ses obligations étant passible de châtement corporel. Et pourtant, le rapport à la règle change entre l'écolier de la Maison des Trois Espaces et celui de l'école des Frères où le rôle du

¹³⁴¹ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles avec la Maison des Trois Espaces*, Ed. ESF, Paris, 1993, pp.44 et 45

¹³⁴² *Apprendre ensemble, apprendre en cycles avec la Maison des Trois Espaces*, Ed. ESF, Paris, 1993, p.47

¹³⁴³ De manière générale, l'institutrice de module 3 observé ne donne que très rarement des punitions (4 fois dans le cadre de nos observations): celles-ci consistaient toujours à écarter des enfants pénibles du groupe (parce qu'ils se battent, parce qu'ils embêtent les autres, parce qu'ils ne savent pas rester tranquilles en l'absence de l'institutrice).

¹³⁴⁴ On peut consulter les lois de la classe et les lois du conseil en annexe E.

maître lasallien qui obéit aux règles de la Conduite des écoles chrétiennes, se réduit à “rappeler les règles à l’écopier, en lui <<signalant>> une faute lorsqu’il lit à haute voix sa leçon, en lui montrant à l’aide du <<signal>> l’une des sentences inscrites sur les murs, etc...On voit que l’écopier n’a jamais affaire à une manifestation d’une volonté du maître, et que l’autorité de celui-ci ne lui peut venir que de sa propre soumission aux règles”¹³⁴⁶. L’élève de la Maison des Trois Espaces est appelé à comprendre le bien-fondé des règles et de leur respect: en cela il est plus proche de la relation pédagogique valorisée dans le fonctionnement mutuel, où des écriteaux affichés portent des principes d’ordre et de morale¹³⁴⁷ que l’enfant doit suivre moins par crainte des châtements (comme à l’Ecole des Frères) que par “l’habitude de l’ordre” et le “sentiment de l’honneur”. On fait davantage appel à la raison, à la compréhension de l’élève qui doit se rendre compte par lui-même, qui doit expérimenter les fondements de la loi. A la Maison des Trois Espaces, cette “logique” est encore poussée plus loin puisque l’élève participe en début d’année à la rédaction des lois (de la classe et du conseil) auxquelles il devra se soumettre sans qu’il lui soit besoin de les connaître par coeur: il suffira à l’élève de connaître “l’esprit” de la loi (et non pas sa formulation écrite), ce qu’on peut faire et ce qu’il ne faut pas faire. Le principe d’imposition des lois diffère de l’Ecole des Frères, puisque le contrevenant doit normalement être rappelé à l’ordre dans le cadre du conseil de classe géré par les enfants et la maîtresse. Par contre seule l’institutrice peut décider finalement de la sanction, ce qui rappelle le fonctionnement des moniteurs de l’école mutuelle, qui marquaient l’enfant (par une marque dans le cou) et l’envoyaient au maître qui punissait selon un code prévu dans les guides, sauf que l’enseignante de la Maison des Trois Espaces ne se réfère pas à un code.

Cependant, tout ne se discute pas à la Maison des Trois Espaces: si le règlement de l’école, les lois, les règles de travail et de vie peuvent être soumis à critique et à discussion¹³⁴⁸ (et même aussi être proposés et décidés par les enfants pour les lois et les règles) par contre les “valeurs” (comme par exemple l’acceptation de chacun, le refus de l’exclusion, de la violence physique ou verbale) ne sont pas négociables, car leur respect¹³⁴⁹ est considéré comme indispensable pour vivre dans la citoyenneté et dans la démocratie, dont les enseignants se présentent comme étant les garants: “Nous vivons en démocratie. La société dans laquelle nous évoluons, celle où par exemple prédominent le

¹³⁴⁵ “-Il faut s’appliquer dans l’école à étudier sa leçon -Il faut toujours écrire sans perdre de temps -Il faut écouter attentivement le Catéchisme -Il faut prier Dieu avec piété dans l’Eglise et dans l’Ecole -Il ne faut ni s’absenter de l’Ecole ni y venir tard sans permission”, *La conduite des écoles chrétiennes*, 1987, cité par Guy Vincent, dans *L’Ecole primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.22

¹³⁴⁶ G. Vincent, B.Lahire, D.Thin, *L’éducation prisonnière de la forme scolaire*, PUL, Lyon, 1994, p.18 (note de bas de page)

¹³⁴⁷ “-Une place pour chaque chose et chaque chose à sa place -Ne faites pas aux autres ce que vous ne voudriez pas qu’on vous fit -Chérissons nos parents, notre maître, notre Roi et notre patrie”, cité par Guy Vincent dans *L’Ecole primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.67

¹³⁴⁸ Ainsi, selon les enseignants de la Maison des Trois Espaces, la loi n’est jamais imposée aux enfants, elle est “votée après plusieurs propositions de textes. Elle n’est jamais définitive et peut être amendée, voire supprimée” (*Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, ESF, Paris, 1993, p.45)

respect et l'acceptation de l'autre, quel qu'il soit, d'où qu'il vienne. Cela signifie <...> que nous refusons toute forme de violence, d'humiliation, de dévalorisation, d'exclusion. Ces valeurs sont les nôtres. Nous en sommes, nous adultes, les garants auprès des enfants parce que nous sommes éducateurs: il s'agit de notre responsabilité. <...> L'enfant n'est (ne naît) pas responsable. Il le devient. Notre société (et donc, dans l'école, l'éducateur) a pour rôle d'aider à conquérir la liberté afin que chacun puisse <<se vivre>>¹³⁵⁰.

Il convient de se demander si les enfants discutent réellement sur la loi et son contenu, ou si la "discussion" revient en fait (comme dans la configuration Tom Pouce¹³⁵¹) à repréciser certaines lois pour les nouveaux élèves et à les rappeler pour les anciens (notamment ceux qui "n'auraient pas encore compris") ceci permettant conséquemment une meilleure intériorisation des lois. L'institutrice nous confirme ce genre d'interprétation: "Etant donné qu'on garde toujours une partie d'enfants qu'on a déjà eu, cette partie là va influencer vers l'autre...Elle est déjà rodée...Et puis les enfants qui viennent du module 2, maintenant ils ont aussi leurs conseils au module 2, donc ils sont rodés aussi, donc ça se passe très très vite. C'est toujours la même chose, enfin, c'est vite fait les lois <...> chaque année...C'est peu changeant...C'est un peu toujours les mêmes choses qui reviennent". L'institutrice souligne quand même qu'il est arrivé en cours d'année que des lois du conseil et de la classe soient supprimées ou modifiées: "celles de récré en particulier...la loi du ping-pong, on a piétiné pas mal de temps, pour que tout le monde soit content...Sur le nombre de joueurs, gnagnagna, euh...combien de temps ils jouent, enfin des trucs comme ça, quoi...Les lois du conseil, ben c'est les histoires d'exclusion, quoi...Ca a pas...il a bien fallu...Ca a été modifié deux fois, hein. Les lois sont affichées, elles sont définitives depuis le mois de février à peu près". Les discussions sur la loi que nous rapporte ici l'enseignante ne nous semblent pas être des remises en cause fondamentales des lois, mais plutôt une redéfinition de certaines modalités pratiques (l'organisation du ping-pong ou les sanctions à l'égard des perturbateurs du conseil), qui ne lui paraissent d'ailleurs pas être des discussions tout à fait "essentielles". Mais même si les discussions sur les lois n'aboutissent pas à un changement radical, même si les élèves ne font finalement que répéter les règles gérant le mode de relation pédagogique autorisé à l'école, il n'empêche que la Maison des Trois Espaces instaure un rapport à la loi spécifique, fait de compréhension et d'adhésion raisonnée: on n'obéit pas à des règles uniquement pour des raisons juridiques de soumission à la loi (par crainte des sanctions, par conformité à la "loi"), mais parce qu'on a fait "dans son esprit" et "au fond de son

¹³⁴⁹ La notion de "respect" revient souvent dans les propos et les écrits de la Maison des Trois Espaces: *"Goethe considérait que le respect est le principe fondamental de l'éducation: c'est un facteur éducatif primordial car il correspond à un besoin social. Le respect que nous pouvons avoir pour une valeur, une loi, une règle de vie, c'est, en réalité, le respect que nous avons pour la personne ou le groupe social dont elle émane"* (*Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, Ed. ESF, Paris, 1993, p.49). L'institutrice de 3ème cycle explique qu'on *"touche parfois à des trucs profonds, quand par exemple on accueille dans la même classe un turc, un musulman et une juive. Alors là, on est obligé de faire prendre conscience du respect, on est obligé de l'imposer"*.

¹³⁵⁰ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, p.44

¹³⁵¹ Voir infra la partie VI,1 de cette configuration: "Les modalités d'élaboration des règles et des sanctions: une rédaction <<commune>> pour une <<adhésion raisonnée>>"

coeur” le cheminement qui conduit à accepter des lois démocratiques (chacun a donné son accord).

2- La fonction institutionnelle des conseils

“Et puisque nous ne voulons pas compter sur la violence pour arrêter la violence, il faut faire prévaloir la pratique du dialogue, la prédominance de la socialisation plutôt que des intérêts particuliers et de l’arbitraire”¹³⁵². Dans un fonctionnement pédagogique qui valorise le respect de la loi valable pour tous, légitime et indépendante des relations interpersonnelles, le conseil devient le “noeud” régulateur des conflits et le passage obligé pour organiser la vie quotidienne scolaire. La Maison des Trois Espaces connaît des conseils à différents niveaux reliés entre eux¹³⁵³ : d’abord celui de la classe, puis du module (qui regroupe les délégués et les enseignants des classes du module, ainsi que la directrice qui anime le conseil), le conseil d’école des enfants (avec les délégués de module); enfin le conseil des maîtres et le conseil d’école qui fonctionnent sans les enfants.

Le déroulement des conseils de classe n’est pas sans rappeler les “tribunaux d’enfants” du “monitorial system”¹³⁵⁴ où le commandement “n’est pas manifestation d’une volonté personnelle, mais rappel de la loi et signal d’exécution”¹³⁵⁵ et où l’un des objectifs est, comme à la Maison des Trois Espaces, d’inculquer à l’enfant le sentiment de justice et d’assurer par la pratique une éducation morale. En même temps, deux différences fondamentales distinguent ces assemblées d’enfants: d’une part, le tribunal ne réunit pas la classe entière, mais seulement les moniteurs¹³⁵⁶ qui jugent un enfant sur la base de la délation et d’autre part, le conseil de classe de la Maison des Trois Espaces a une vocation plus large que celle de sanctionner les élèves; il ne s’appuie pas sur un “code pénal scolaire” comme dans le “monitorial system” et il se réunit régulièrement toutes les semaines (chaque semaine de 14h30 à 15h30) pour discuter de tous les problèmes de vie quotidienne (alors que le jury du tribunal d’enfants est convoqué ponctuellement, en cas de problème).

Deux descriptions réécrites avec des effets littéraires volontairement émouvants illustrent à la fois les principes communs ainsi que les dissemblances de fonctionnement et de finalité entre un jury d’enfants et un conseil de classe dans la gestion d’un même

¹³⁵² *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, Ed. ESF, Paris, 1993, p.40

¹³⁵³ On peut consulter l’organigramme des conseils de la Maison des Trois Espaces en annexe J4.

¹³⁵⁴ Mise en place en Angleterre au début du XIXème siècle, cette organisation pédagogique inspira les fondateurs de la méthode mutuelle.

¹³⁵⁵ G.Vincent, *L’Ecole primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.75

¹³⁵⁶ “Ce n’est pas la classe qui est érigée en tribunal, comme on l’a dit parfois: le tribunal est automatiquement constitué de ceux qui, nommés moniteurs par le maître parce qu’ils sont les plus instruits, les plus grands, les plus fermes et les plus distingués par leur bonne conduite, ont en quelque sorte un pouvoir délégué”, G.Vincent, *L’Ecole primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.75

cas problématique relatif à la violence d'un élève sur ses camarades:

C ompte-rendu d'un jury d'enfants. Journal d'éducation de 1817¹³⁵⁷ "Le 21 février dernier, après l'heure de l'école du soir, une rixe s'éleva dans la rue, entre les nommés Baron et Fauchet, tous deux élèves de l'école de la rue du Petit-Musc, dirigée par M.Cambier. Baron, terrassé par Fauchet, eut le bras cassé...Le lendemain, cet événement étant connu à l'école, M.Cambier, pour se conformer aux règles de la méthode, annonce à ses élèves que le jury des moniteurs va être formé et qu'il s'occupera sur le champ d'examiner la conduite de Fauchet et de le juger. Le jury se trouva composé des élèves: Jodin, président; Maillard, Charles de Fauchaux, Defrance et Bertrand, rapporteur... Le président Jodin a lu à l'accusé le jugement par lequel les jurés venaient de le condamner, à l'unanimité, à ne plus fréquenter l'école. S'étant acquitté de cette tâche avec une modération et une décence vraiment remarquables, le petit président a adressé au pauvre condamné une très grave exhortation pour l'engager à changer de conduite et à devenir un bon sujet; puis il s'est efforcé de démontrer de son mieux à l'auditoire les dangers que l'on court à polissonner dans les rues. A coup sûr cette éloquence enfantine et ces remontrances faites par un camarade, un égal, ont plus de poids, plus d'influence sur l'esprit de toute une école que tout ce que pourrait faire ou dire le maître le plus habile. Le malheureux Fauchet a éclaté en sanglots...Les juges et l'auditoire, vivement touchés, versaient tous des larmes...D'un mouvement spontané on demanda à ouvrir le tronc de l'école; tout l'argent qui y est enfermé est offert au pauvre Fauchet, qui s'éloigne enfin le coeur gros".

Compte-rendu d'un conseil de classe (par un enseignant). Maison des Trois Espaces¹³⁵⁸ : "Vendredi 14h30. Bousculades de chaises, raclements de tables, cartables qui tombent, discussions de café, bref, un peu d'ambiance. Et soudain, au-dessus des têtes, claque un petit drapeau multicolore et une voix d'enfant appuyée et autoritaire s'élève: <<Le conseil est commencé!>> Net. Plus un bruit! Soixante regards sont braqués sur Brahim qui annonce l'ordre du jour (présenté au tableau):

- 1er point: la boîte de <<ce qui ne va pas bien>>;
- 2e point: la boîte de <<ce qui va bien>>
- 3e point: la boîte à idées;

Et la lecture du premier point démarre. Cela risque d'être assez long, car d'impressionnants tas de petits papiers sont rangés dans un ordre ritualisé: <<bêtises>>, <<non-respect des lois>>, <<je râle>>, <<mauvaise entente, insultes, violences et moqueries>> Brahim prendra ce dernier paquet, le plus important. Des épaules commencent à se tasser, des regards un peu inquiets se pendent à ses lèvres...Dix, vingt papiers peut-être sont lus. Aujourd'hui, un nom revient souvent: <<Raouf>> Brahim a terminé la lecture de ce premier paquet et questionne: <<Quelqu'un veut-il parler?>> Aussitôt, de nombreux doigts se lèvent. Des moments de la semaine précédente,

¹³⁵⁷ Extrait du *Dictionnaire de pédagogie* (F. Buisson), cité par G. Vincent, *L'Ecole primaire française*, p.74

¹³⁵⁸ fortement conflictuels, sont banalisés en un instant, cependant beaucoup de reproches cités dans *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, p.42, 43

sont faits à Raouf.

Dure tâche, pour Brahim, que de faire respecter un ordre de parole! Les faits, énoncés maladroitement, sont précisés, complétés, les avis convergent. Les petits (il y en a un qui pleure: d'émotion? de peur?), comme les filles ou comme les <<rivaux>> essaient de s'exprimer le plus objectivement possible. Raouf ne peut nier son attitude violente, dominatrice, de racketteur: il fait la justice du poing, il menace de suites dans le quartier, il fait les équipes et exclut ou intègre qui il veut dans les jeux de la cour. C'est le <<caïd>> de la récré. Inacceptable!

Le conseil n'est pas ici un tribunal. On est loin de la délation, on est dans <<se dire>>. Les moments vécus comme des injustices, des souffrances, ont été, après l'émotion, écrits et rangés dans une boîte que personne ne peut ouvrir. Raouf savait cela. Un chemin de pensée s'est élaboré dans les têtes, chemin relativisant, chemin objectif, chemin approchant une ébauche de solution. Certains enfants ont même suggéré à Raouf <<des comportements>> différents. Un point, un enjeu reviennent plusieurs fois: le foot! Je demande la parole. Je suis d'accord avec les reproches faits par les enfants. Je rappelle à Raouf que nous sommes dans une école et que tout acte de violence de sa part ou de celle d'un autre (celui qui se venge par exemple) ne sera pas accepté. Je lui rappelle que, s'il ne décide pas lui-même de respecter cela, l'école prendra des sanctions à son encontre (je les lui annonce). Je propose aux enfants, lors du prochain conseil, de discuter, voire de construire <<la loi des ballons>> Une semaine passe...Brahim...les mots...Raouf n'est cité qu'une seule fois. la <<loi des ballons>> est votée: -un enfant est responsable des ballons (il les sort, il les range); -un enfant est responsable des inscriptions des groupes de foot (un groupe de 11 joueurs par jour)"

Dans chacune de ces deux descriptions, la réunion des enfants se fait dans un cadre très précis et "ritualisé"¹³⁵⁹ (où les mêmes pratiques réglées se répètent d'une fois sur l'autre, ce qui accentue le caractère "officiel" de la rencontre): toutes les semaines à la Maison des Trois Espaces ou bien à chaque faute qui relève d'un jugement par le tribunal, avec un élève "responsable" de séance (président choisi par le maître pour sa bonne conduite ou animateur élu par les enfants¹³⁶⁰), une organisation spatiale qui n'est pas sans rappeler la configuration des tribunaux¹³⁶¹ et un protocole prévu à l'avance. Ainsi dans la classe de 3ème cycle observée à la Maison des Trois Espaces, la préparation doit se

¹³⁵⁹ Pour la Maison des Trois Espaces, la présence d'une personne extérieure pour observer nécessite même l'aval des membres du conseil normalement limité aux élèves et à la maîtresse: notre présence lors des conseils a exigé au préalable une demande d'autorisation officielle formulée par l'enseignante auprès des enfants.

¹³⁶⁰ L'animateur de conseil (comme le trésorier et le secrétaire) à la Maison des Trois Espaces doit motiver sa candidature devant la classe qui vote ensuite pour celui qui a été le plus persuasif.

¹³⁶¹ A la Maison des Trois Espaces, le public est assis face à l'animateur du conseil et aux autres membres du bureau. En allant plus loin dans l'analogie, on pourrait penser que le secrétaire fait office de greffier (qui prend note de la séance) et qu'une partie des fonctions du trésorier relève de la tâche de l'huissier (qui assure la police de l'audience).

dérouler le jeudi (la veille du conseil), pendant la récréation, avec seulement la présence des membres du bureau qui sont les seuls habilités à ouvrir les boîtes contenant les messages pour le conseil; il existe trois raisons pour lesquelles un mot ne doit pas être retenu: s'ils est illisible, s'il contient des insultes ou s'il n'est pas signé (si c'est le cas, le papier doit être jeté à la poubelle par les enfants responsables du bureau); aucun papier ne peut être pris en compte dans l'ordre du jour après le moment de préparation (c'est à dire le jeudi à midi); le déroulement du conseil suit un ordre bien précis, avec au début un "ordre du jour" inscrit au tableau; chaque enfant doit lever le doigt pour parler; les propositions sont votées; le trésorier est chargé d'écrire le nom des enfants qui perturbent le conseil et d'inscrire une croix pour chaque récidive: il faut trois croix avant l'exclusion du conseil, puis la "peine" va en augmentant (défense de parler au prochain conseil, puis interdiction de sortir pendant la récréation).

A chaque fois on peut dire que le pouvoir est "dépersonnalisé" au sens où d'une part on ne juge pas la personne de l'enfant ¹³⁶², mais à travers lui la faute qu'il a commise ou sa conduite répréhensible, et, d'autre part, l'instituteur n'est pas le seul à être garant du respect de la loi (c'est le groupe-classe ou le jury de moniteurs qui "porte" la loi). Cependant, les procédures de dépersonnalisation sont différentes: si dans le "monitorial system", le tribunal d'enfant applique une pénalité prévue au code et si le président de jury rappelle les règles de bonne conduite (la plaidoirie de l'enfant étant jugée plus efficace, plus apte à convaincre les élèves que les discours d'un maître) à la Maison des Trois Espaces, le bureau du conseil ne fait pas qu'appliquer une loi prévue à l'avance et les autres enfants peuvent intervenir au cours de la réunion (dont l'ordre du jour est fixé suite à leurs remarques indiquées préalablement). L'animateur est là pour réguler les interventions et faire en sorte que chacun écoute l'autre, le maître rappelle les règles "indiscutables" de l'école (relatives à l'obligation de respect et de non-violence) mais les enfants donnent des conseils à Raouf pour qu'il modifie son comportement; une nouvelle chance lui est donnée et une loi est votée pour légiférer l'utilisation des ballons de football et la constitution des équipes (là où la tyrannie du garçon s'exerçait le plus).

Selon l'institutrice de 3ème cycle, le conseil "apprend à différer les gestes des enfants": un élève qui viendra se plaindre auprès d'elle de quelque chose qui "ne va pas" se verra répondre qu'il lui faut déposer un papier dans la boîte correspondante ¹³⁶³, et que l'affaire sera traitée au conseil suivant. Ainsi, à un élève qui se plaint un jour du fait que sa trousse a été fouillée par d'autres enfants, l'enseignante lui répond: "Alors, ce qu'on fait, quand il y a des choses qui sont volées ou cassées, il faut écrire un mot avec le jour et la date, et le mettre dans la boîte". En rappelant la loi et la "procédure" pour porter réclamation contre le comportement d'un autre enfant, l'institutrice rompt avec une relation personnelle où elle viendrait "consoler" l'enfant en prenant sa défense et elle diffère la solution au problème qui sera réfléchi collectivement au conseil ¹³⁶⁴. Lors des entretiens,

¹³⁶² A ce titre, les enfants ne devraient donc pas en principe réagir en fonction de leurs affinités avec tel ou tel élève ou en fonction de leurs propres intérêts, et ceux qui sont au jury ou au bureau du conseil, devraient assumer leurs fonctions dans le cadre défini par leur poste.

¹³⁶³ Les écritures des enfants doivent être rangées dans l'une des quatre "boîtes à paroles" du conseil: "ce qui va", "ce qui ne va pas", "les idées", "les objets perdus"

les enfants nous expliquent que souvent, après avoir écrit leurs griefs sur un papier et l'avoir déposé dans la boîte "ce qui ne va pas", ils oublient ce qui s'est passé et le jour du conseil, ils n'ont plus de sujet de plainte. L'écrit permet de différer le geste ou la parole: dans le cas des conseils, il "remet" à plus tard l'affront qui sinon aurait été direct entre deux enfants, ce que souligne également le livre de la Maison des Trois Espaces: "Oui, mais dans la cour?... Quelquefois une bagarre éclate de manière imprévisible... échange d'insultes, de coups... regards et mots sont autant de menaces... L'adulte intervient pour séparer, différer ce <<combat>>, les enfants savent qu'ils pourront en parler au conseil. Et d'ici là, peut-être l'oubli..."¹³⁶⁵.

A partir de là, on peut se demander si tous les enfants ont les mêmes dispositions à différer leurs remarques et dans quelles conditions peut fonctionner un conseil de classe. L'analyse d'une séance peut nous aider à aborder ces questions

Classe de CE2/CM1/CM2. Vendredi 18 juin 1993 (14h30/15h30)

- La secrétaire écrit l'ordre du jour au tableau:
 - Mots
 - Questionnaire
 - Annie
 - Textes
 - Objets trouvés
- Lubna (animatrice du conseil) lit les mots contenus dans chaque boîte: elle commence par "ce qui ne va pas", puis passe à "ce qui va", aux "idées" et aux "objets perdus". A chaque fois, elle lit les mots, avec le nom de l'enfant qui l'a signé, et les autres élèves lèvent le doigt pour demander la parole et intervenir. Lubna donne la parole et Marion (la trésorière) inscrit les noms des "gêneurs" au tableau (ceux qui prennent la parole sans autorisation ou qui s'agitent en perturbant le conseil).
- Puis, Lubna se tourne vers le tableau et passe au "questionnaire". L'idée vient de l'enseignante, mais ce sont les responsables du bureau qui ont rédigé le contenu (à part quelques questions): c'est une sorte de bilan de l'année (on est en mi-juin, et l'école est bientôt fermée). Lubna lit chaque point et les enfants doivent réagir en

¹³⁶⁴ Deux autres cas se présente pendant nos observations en classe de 3ème cycle (18.06.93) Pendant la récréation de 10h15, les filles responsables du bureau préparent le conseil de cet après-midi. Sébastien a eu un problème avec Daniel et il demande à l'institutrice si ce problème va être abordé au conseil. Comme il n'a pas écrit de mot, l'institutrice lui dit de s'arranger avec le bureau. Mais les responsables refusent de prendre en compte la demande de Sébastien, car il n'a pas écrit de mot avant la préparation. (7.06.93) En rentrant de la récréation du matin, les enfants discutent à voix haute de la bagarre de Corinne avec un enfant d'une autre classe. L'institutrice qui pourtant a entendu, ne relève pas, ne pose aucune question. Interpellée par un élève qui lui demande si "c'est bien, ce qu'elle a fait Corinne?", l'institutrice répond que s'il y a un problème, il faut le noter sur un papier pour l'ordre du jour du prochain conseil.

¹³⁶⁵ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, Ed. ESF, Paris, 1993, p.40

levant le doigt à chaque fois s'ils veulent intervenir pour dire ce qu'ils pensent.

- “1- Qu'est-ce que vous avez préféré comme stage? BCD stage math / géométrie dialogue” <...>
- “2- Quand vous réfléchissez, est-ce que vous le faites dans votre tête, tout haut ou à voix basse?” <...>
- “3- Aimez-vous passer au tableau?” <...>
- “4- Vous aimez l'ambiance de la classe dans le travail ou dans la cour?” <...>
- La trésorière a déjà écrit onze prénoms au tableau (Mounir, Salim, Wafa, Marco, Hélène, Sébastien, Raphaël, Brahim, Daniel, Ridha, Bertrand) dont certains avec des croix
 - “5- Si vous avez eu une responsabilité au bureau, est-ce que cela vous a plu?” <...>
 - “6- Est-ce que vous avez aimé l'entretien avec Rachel?” <...>
 - “7- Est-ce que vous aimeriez changer de place?”
- Les enfants commencent à s'énerver et un brouhaha s'élève dans la classe. Karima explique qu'elle veut changer de place, parce qu'elle ne veut plus être à côté de Chokhari. Marco se moque: “Ah! je sais pourquoi!” Institutrice: “Je te signale qu'on est en conseil, qu'il y a des règles à respecter. Tu aimes te moquer des autres?”
- Hélène se fait expulser de la classe.
- Mounir: “J'aime bien être à côté de Martine, parce qu'elle ne parle pas”. Les enfants rient car Mounir est un garçon qui parle beaucoup et on peut douter de son réel désir de se trouver à côté d'un enfant qui ne parle pas.
- Deux garçons (dont Marco) se font exclure du conseil; Daphna et Martine rient abondamment.
- Mounir donne ce qu'il croit être l'explication de cette agitation: “Y' z'arrêtent pas de dire à Marion de dire...j'aime bien être à côté de Mounir, parce qu'il parle beaucoup”
- Daphna réplique, en levant d'abord le doigt pour demander la parole: “Tu dis n'importe quoi, qu'est-ce que t'en sais de ce que je dis?”
- A la demande de l'institutrice, le débat est clos (les enfants s'énervent trop et n'écoutent plus leurs interventions respectives) et Lubna continue à lire les rubriques du questionnaire:
 - “8- Est-ce que vous vous entendez bien avec votre voisin?”
 - “9- Quelle est la place dans la classe qui vous convient?”
- Le conseil se poursuit par une intervention de l'enseignante: l'année prochaine sera

dégagée une heure et demi pendant la période périscolaire, pour aider les enfants qui ont des problèmes d'apprentissage. Puis elle présente les critères qui ont été décidés par les maîtres pour former les classes à la rentrée:

- garder deux ans le même enfant
 - garder un équilibre fille / garçon
 - garder un équilibre au niveau des dates de naissance
 - garder un équilibre au niveau des nationalités
 - avoir des niveaux scolaires répartis équitablement
- L'enseignante précise que chaque élève aura un livret où sera écrit tout ce qu'il doit savoir pour partir en 6ème. Cela lui permettra de faire le point sur ce qu'il sait / ce qu'il ne sait pas.
 - La partie "textes" consiste à faire lire des textes écrit et proposés par quelques enfants de manière "libre", et à voter ensuite pour savoir quel texte sera retenu afin de le présenter au journal de l'école.
 - Enfin, la rubrique "objets trouvés" consiste à sortir d'un carton tout un ensemble d'objets qui ont été posés là au fur et à mesure qu'ils étaient trouvés.
 - La fin du conseil, avec l'intervention de l'enseignante, la lecture ainsi que le vote des textes, et la rubrique "objets trouvés" contraste énormément avec l'ambiance du "questionnaire": deux ou trois enfants seulement lèvent le doigt, pour demander simplement des détails ou des explications, sans que leurs interventions donnent lieu à des débats ou à des affrontements.

Le déroulement du conseil, loin d'être uniforme, comporte des changements d'ambiance importants, puisque si les questions de 1 à 6 n'ont suscité qu'un intérêt moyen (peu d'élèves interviennent et ce qu'ils énoncent n'est guère "passionné"), par contre les questions 7 et 8, qui impliquent des relations personnelles entre les enfants sont l'occasion de différentes digressions, sanctionnées immédiatement par des croix, voire par l'exclusion lorsque le taux des trois croix est atteint. C'est au moment où le conseil aborde des questions plus "personnelles" et qui engagent directement les élèves que le groupe d'enfants s'anime, s'intéresse aux débats et certains ont un comportement tellement agité qu'ils se font exclure du conseil. A ce moment là, ils ne donnent pas l'impression de "chercher" à se faire "sortir de la classe" (pour se "faire remarquer" ou pour s'abstraire de la situation scolaire), mais plutôt de ne pas arriver "à se retenir", de ne pas pouvoir s'empêcher d'intervenir immédiatement, de manière orale (sans lever le doigt), gestuelle (l'agitation corporelle est à son comble) et contraire à la loi (notamment en se moquant des autres enfants ou en les menaçant physiquement ¹³⁶⁶). C'est d'ailleurs à partir de ce moment là que l'institutrice est obligée de rappeler une des lois du conseil.

D'après les entretiens avec les enfants et l'institutrice, il semblerait qu'à chaque

¹³⁶⁶ Ce que nous avons pu relever lors d'un autre conseil.

conseil, beaucoup d'enfants se fassent expulser. Le trésorier désigne par une croix au tableau tout élève trop perturbant pour le conseil: au bout de trois croix, l'enfant est exclu¹³⁶⁷. Dans l'observation décrite ici, sur les onze élèves qui reçoivent un avertissement, on retrouve six des sept élèves classés "en difficultés scolaires" pour la 1^{ère} année¹³⁶⁸ (dont Héléna et Marco, qui se font même exclure), une fille classée en "difficultés scolaires" pour la 2^{ème} année et quatre garçons classés en "réussite scolaire" (2^{ème} ou 3^{ème} année): on dirait que le mode de relation valorisé par le conseil convient davantage à des élèves plutôt en 2^{ème} ou 3^{ème} année (est-ce que ceux de 1^{ère} année sont trop "jeunes"?), plutôt à des élèves "en réussite" qu'"en difficultés" et plutôt aux filles qu'aux garçons (parmi les "gêneurs", on ne relève que trois filles sur les douze que compte la classe et parmi ces trois filles, aucune n'est en "réussite scolaire").

Dans le cadre de l'école Anatole France¹³⁶⁹ où nous avons observé un conseil de module (CE2/CM1/CM2, soit plus de soixante enfants), les instituteurs avaient été obligés d'"adapter" la procédure par rapport à la pensée pédagogique de Célestin Freinet. Ainsi le secrétaire du conseil avait pour fonction de consigner les propos échangés, les décisions votées mais aussi d'inscrire le nom des "gêneurs" qui, lorsqu'ils avaient été désignés comme tels, devaient sortir du conseil pour aller dans une salle annexe, surveillée par une institutrice (l'expérience avait montré qu'il était impossible de laisser le groupe d'enfants seul, car ils s'agitaient trop)¹³⁷⁰. Comme à la Maison des Trois Espaces, une prise de note préalable au tableau permettait de signaler une première fois à l'élève qu'il avait été repéré par son comportement troublant pour le conseil. Cette nécessaire adaptation des pratiques des institutrices par rapport à la pédagogie Freinet (qui n'a jamais prévu que le secrétaire devait en plus surveiller ses camarades), les observations faites à la Maison des Trois Espaces soulignent nous semble-t-il les limites d'un fonctionnement "auto-gestionnaire" avec des enfants de milieux populaires, surtout lorsqu'on compare avec des pratiques de conseil similaires à la configuration C.Freinet dont la population est plutôt originaire des "classes moyennes": l'institutrice de la classe de CM1 observée n'a jamais prévu dans le conseil une responsabilité consistant à

¹³⁶⁷ Dans la classe de module 3 du collègue qui travaille en décloisonnement avec la classe observée, les élèves ont refusé que ce rôle soit tenu par un enfant: c'est l'instituteur qui est chargé de désigner par une croix les élèves perturbants.

¹³⁶⁸ Parmi ces six élèves se trouve Sébastien dont le bref passage au bureau en qualité de trésorier montre que son éthos l'éloigne trop des "règles" de fonctionnement et d'échange du conseil, puisqu'il adopte un style trop autoritaire, quasi despotique avec ses camarades (qui ne le supportent pas, étant donné que lui-même est loin d'adopter la posture idéale de l'élève "discipliné"). L'institutrice relate cette période et les réajustements qu'elle a dû faire: "*Y'a un moment, quand Sébastien était trésorier, où c'était carrément foireux...Alors on en a parlé, et puis bon Sébastien est revenu sur sa sévérité, mais un coup...y'a la moitié de la classe qui était expulsée! <...> Alors là, il s'est rendu compte que vraiment il exagérait, alors il s'est calmé, et puis il s'est trouvé que deux semaines après, on changeait, on faisait les élections. Et s'il avait continué sur ce terrain là, je serais intervenue!*"

¹³⁶⁹ mémoire de maîtrise: *La pédagogie Freinet, une "école pour le peuple"?*, Université Lyon II, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin, 1990-91.

¹³⁷⁰ Selon une institutrice, chaque conseil de module voyait l'exclusion d'au moins huit enfants, et nos observations nous ont amené à constater que le rythme des exclusions s'accélérait à mesure que le conseil s'avancé.

surveiller et éventuellement exclure les enfants trop perturbants et d'ailleurs il ne lui est arrivé que très exceptionnellement d'écarter un élève du conseil ¹³⁷¹.

Ces observations de trois écoles primaires différentes pratiquant le "conseil d'enfants" nous laissent à penser que la forme de régulation valorisée par l'intermédiaire de ces conseils ne peut fonctionner qu'avec des enfants ayant intériorisé certains modes d'être (qui font "sens" pour eux), en particulier l'expression orale régulée (en attendant son tour de parole et en ne réagissant que verbalement selon des tournures autorisées, non agressives) et l'expression différée par l'écrit (en inscrivant ses remarques écrites à l'ordre du jour du prochain conseil). Le fonctionnement des conseils suppose ainsi un ethos caractérisé par une capacité à s'auto-discipliner pour reporter sa réaction au moment du conseil, attendre son tour de parole, intérioriser des lois et des dispositions à verbaliser (plutôt que de s'exprimer par le corps), à expliquer pourquoi on n'est pas content ou à se justifier face à une conduite reprochée.

Or cet ethos nous semble éloigné de celui dominant dans les familles populaires, et ceci pour plusieurs raisons. Il faut rappeler d'abord l'importance du corps dans les milieux populaires, comme mode d'expression privilégié ¹³⁷² en tant que "vecteur principal de l'expression des sentiments, la <<correction>> pouvant être aussi une manifestation de l'attachement" eten tant qu'"<<outil>> par lequel passent les rapports de force" ¹³⁷³. P.Bourdieu souligne l'importance, dans les familles ouvrières, accordée aux valeurs de virilité qui sont "une des forces les plus autonomes de la conscience qu'ils prennent d'eux-mêmes en tant que classe" ¹³⁷⁴. La place de la virilité (comme force de combativité et puissance sexuelle) dans la représentation que les membres des classes populaires se font de leur identité "entretient sans doute une relation intelligible avec le fait que, dans la lutte des classes, les classes populaires n'ont d'autres armes que le retrait de la force de travail et la force de combat" ¹³⁷⁵. Contre une interprétation normative de ces comportements liés au rapport au corps qu'entretiennent les milieux populaires, D.Thin rappelle que "La violence physique dans les relations entre parents et enfants n'est pas

¹³⁷¹ Voir supra la partie V,1,c de cette configuration: "Le fonctionnement institutionnel des réunions de coopérative"

¹³⁷² Dans sa description auto-biographique des classes populaires anglaises de son enfance, R.Hoggart parle de "disputes périodiques" qui "étaient perturbantes; elles témoignaient d'une vie totalement dépourvue de calme, une vie où l'on maîtrisait mal les émotions immédiates, une vie où les sentiments étaient brutaux et poussés à des extrémités qui n'étaient ni nécessaires, ni justifiées"(33 *Newport Street*, Ed. Gallimard/Le Seuil, Paris, 1991, p.57). R.Hoggart fait allusion également à sa dure expérience de la cour de récréation de son école élémentaire, "jungle à demi surveillée", dans laquelle les écoliers issus des rudes classes populaires de Hunslet, destinés à devenir des "durs" comme leurs pères (dont ils s'attendaient à fréquenter les mêmes usines de construction mécanique), s'exercent à ce qu'ils perçoivent comme une vie rude et virile en maltraitant verbalement et physiquement ceux qu'ils désignent comme ne faisant pas partie de leur classe d'origine (33 *Newport Street*, p.192).

¹³⁷³ D.Thin, *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines: une confrontation inégale*, thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de G.Vincent, Université Lyon II, juin 1994,p.238

¹³⁷⁴ "Remarques provisoires sur la perception sociale du corps", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°14, 1977, p.53

¹³⁷⁵ idem, note bas de page 53

un dérèglement ou n'est un dérèglement que si on la compare au mode de relations dominant et légitime qui exclut l'usage de la force entre enfants et adultes, et entre êtres sociaux en général. Elle est, d'un autre point de vue, tout à fait réglée et cohérente avec l'importance du corps et de sa force dans les classes populaires d'une part, et d'autre part, avec la contextualisation et l'immédiateté de l'expression de l'autorité"¹³⁷⁶.

Dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, certains enfants se lèvent en cours de conseil, gesticulent, menacent et insultent les autres élèves: ils rompent avec le mode de régulation du conseil où la domination physique n'est pas admise comme critère d'imposition d'un point de vue et leur comportement montre qu'au moment où les enjeux (qui relèvent de la sociabilité entre pairs) sont particulièrement forts pour eux, ces élèves renouent avec le mode d'expression et de résolution des conflits dont ils sont le plus familiers.

En effet, dans les milieux populaires étudiés par B. Bernstein, l'intervention des parents est immédiate, elle vise à empêcher "les actes de désobéissance ou les actes condamnables" et elle passe peu par l'explicitation, la justification de l'interdiction, "alors que les parents des classes supérieures sont sensibles aux intentions et agissent par référence à des normes individualisées. Dans les foyers ouvriers, les actes qui appellent des mesures de discipline ne suscitent guère de discours ni d'investigation verbale de leurs motifs. Plutôt que la culpabilité, c'est, semble-t-il la honte, c'est-à-dire le sentiment que le groupe accorde un moindre respect à une conduite donnée, qui gouverne le comportement"¹³⁷⁷. Le retour réflexif sur la faute commise a peu de sens pour les familles de type "positionnel"¹³⁷⁸ (plus fréquentes dans les classes populaires que dans les autres classes sociales) où les "jugements et processus de décision sont <...> fonction du statut des membres plutôt que de la qualité de la personne"¹³⁷⁹: le contrôle social "s'opère moins par l'intermédiaire de significations verbales élaborées et s'attache moins à la personne et plus au statut formel de l'assujéti (l'enfant)"¹³⁸⁰. La régulation sous forme de conseil semble ainsi mieux convenir aux élèves des familles à orientation personnelle (dominantes dans les classes supérieures), qui "dès les premières années de l'enfant, le sensibilisent au langage et favorisent son développement linguistique afin de pouvoir recourir au type de contrôle qu'elles privilégient"¹³⁸¹. Dans ces familles, les

¹³⁷⁶ *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires*, thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de G. Vincent, Université Lyon II, juin 1994, p.238

¹³⁷⁷ *Langages et classes sociales (codes socio-linguistiques et contrôle social)*, Ed. de Minuit, Paris, 1975, pp.46 et 47, note de bas de page)

¹³⁷⁸ B. Bernstein définit les familles positionnelles comme des familles "où le champ de décision est fonction du statut formel de leurs membres" et où "On y rencontre une séparation tranchée entre les différents rôles; les domaines où les différents membres de la famille sont habilités à prendre des jugements sont délimités formellement en fonction du statut formel des sujets" (*Langage et classes sociales*, Ed. de Minuit, Paris, 1986, p.204)

¹³⁷⁹ *Langage et classes sociales*, p.206

¹³⁸⁰ idem, p.208

principes moraux sont justifiés¹³⁸² comme dans les conseils alors que dans les familles populaires, la tendance à la sanction prime sur la justification: "D'une part, les plaidoyers des enfants sont peu écoutés ou plutôt ne sont pas recevables, seule compte la <<faute>> commise, l'acte qui suscite la colère des parents <...> D'autre part, les parents n'ont pas à justifier leur décision, qui relève de leur autorité statutaire, c'est-à-dire de l'autorité qui leur est conférée par leur statut de père ou de mère dans la famille. La décision s'impose aux enfants d'abord par le fait qu'elle émane des parents et non pas par les justifications ou les verbalisations qui l'accompagnent. Les punitions ou les décisions sont peu négociables et l'enfant qui tente de les contester s'expose à de nouvelles sanctions"¹³⁸³.

Dans les classes populaires urbaines plus que dans les autres classes sociales, les sanctions tendent à être contextualisées et immédiates: "<L'autorité> s'applique en relation à une situation précise et immédiate davantage qu'en référence à des conséquences éducatives plus lointaines. La sanction peut prendre la forme de punition consistant à priver l'enfant d'un jeu, de sortie ou de télévision, la forme de cris ou de châtiments corporels mais elle intervient de manière instantanée, en réaction immédiate à une situation ou un acte que les parents réprouvent ou qui les offusque"¹³⁸⁴. Du fait que la sanction est contextualisée, elle dépend des circonstances, elle est plus variable en fonction de l'humeur des parents¹³⁸⁵ et un même fait répréhensible peut être réprimé différemment, privilégiant l'intervention arbitraire plus que l'application d'un principe identique, d'un système de valeur indépendant des circonstances: "<Dans les familles des couches inférieures de la classe ouvrière>, bien que l'autorité soit explicitement définie à l'intérieur de la famille, les valeurs qu'elle exprime ne donnent pas naissance à l'univers -spatial et temporel- agencé avec soin de l'enfant des classes supérieures. L'exercice de l'autorité ne s'accompagne pas d'un système stable de récompenses et de punitions, mais peut souvent paraître arbitraire"¹³⁸⁶. Ce mode d'application des sanctions dans la

¹³⁸¹ Langage et classes sociales, Ed. de Minuit, Paris, 1975, p.208

¹³⁸² Ce qui ne signifie pas qu'il n'existe pas de morale dans les sanctions infligées par les familles populaires à leurs enfants, comme le souligne D.Thin: "Nous ne dirons pas qu'il n'existe jamais de base morale aux sanctions infligées aux enfants dans les familles populaires mais plutôt qu'on a affaire à un morale pratique qui s'exprime dans l'acte répressif lui-même, sans l'accompagnement discursif permettant une prise de distance réflexive de la part des enfants comme des parents" (Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines: une confrontation inégale, thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de G.Vincent, Université Lyon 2, juin 1994, p.232)

¹³⁸³ Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines: une confrontation inégale, p.213

¹³⁸⁴ idem, p.232

¹³⁸⁵ D.Thin souligne que la sanction est "souvent liée à l'humeur des parents, à leur état d'énerverment ou de fatigue, à leur capacité de résistance aux comportements de leurs enfants <...> Dans certaines familles, les sanctions, les punitions, les relations d'autorité semblent donc dépendre de la colère des parents, de l'état de leur patience...davantage que de règles formelles valables à tous moments ou de principes intangibles" (Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires: une confrontation inégale, p.233)

relation d'autorité développe chez l'enfant une certaine "psychologie" ou au moins une capacité à observer, à anticiper et à s'adapter à l'humeur de ses parents qui contraste avec le cadre du conseil où les sanctions sont appliquées d'une part relativement à des lois réfléchies et négociées bien avant et d'autre part de manière la plus indépendante possible de l'état des sentiments de chacun (enseignant comme enfants).

3- L'incorporation des règles inscrites dans la matérialité de l'espace: placements et déplacements

L'impression première qui peut venir à l'esprit d'un observateur de la Maison des Trois Espaces est celle d'une manque "anarchique" d'organisation et de régulation des allers et venues dans l'école, alors qu'en fait les déplacements des élèves, loin d'être entièrement spontanés, sont soumis à des règles selon un cadre bien précis: si l'enfant peut aller seul dans l'école, c'est toujours avec un objectif et avec l'autorisation d'une personne adulte ou d'un enfant responsable. Ainsi, l'institutrice sollicite le facteur, habilité officiellement à faire le lien entre la classe et l'extérieur pendant les heures de cours (pour envoyer des messages à d'autres collègues, pour aller chercher du matériel...) et les responsables de récréation attribuent des "bracelets" de couleur (qui sont en fait des brassards) dans la limite des places disponibles (trois pour chaque type d'activité) : jaune pour jouer au ping-pong ou bleu pour aller à la BCD. On est donc loin de la "spontanéité" apparente des déplacements des élèves dans la Maison des Trois Espaces! Des bracelets rouge sont distribués par l'institutrice, après approbation du projet présenté par les enfants (par exemple monter une danse ou une pièce de théâtre, habiller les petits, travailler en classe)¹³⁸⁷. Ces bracelets permettent d'identifier rapidement les enfants qui circulent sans autorisation dans la "rue centrale" pendant la récréation, ou qui ne sont pas au bon endroit (par exemple un enfant avec un bracelet bleu n'a rien à faire au ping-pong). Ils ont été mis en place suite à la demande des enfants qui souhaitaient faire des activités à l'intérieur pendant la récréation, alors qu'une loi leur interdisait de circuler dans la rue centrale.

La pratique des bracelets n'est pas sans rappeler le "permis de circuler" qui régule les déplacements internes ainsi que nous l'avons observé à l'école A.France de Vaulx-en-Velin: ce carton que l'enfant porte à la main ou bien autour du cou est distribué à tous les enfants en début d'année, avec des règles qui sont surtout valables pour les récréations¹³⁸⁸. Si un instituteur remarque qu'un enfant ne respecte pas les règles, le

¹³⁸⁶ B.Bernstein, *Langage et classes sociales*, Ed. de Minuit, Paris, 1986, p.39

¹³⁸⁷ Parmi les enfants que nous avons interrogés, nous n'avons rencontré l'utilisation de bracelet rouge uniquement pour des élèves qui vont aider les petits à s'habiller. Cette observation nous a été confirmée par l'enseignante: "*< les bracelets rouges > on l'a mis en place une fois l'année dernière, parce que y'avait beaucoup de demandes, d'activités annexes. Des danses, des trucs comme ça. Cette année, ça a pas marché...Y'avait pas grand'chose. J crois qu'ça dépend vraiment des années. Donc ça servait exclusivement aux petits. Cette année ça a été ça*".

¹³⁸⁸ "on reste dans une classe si on l'a décidé, on ne fait pas de chahut ni dans une classe, ni dans le couloir, on n'abîme rien", mémoire de maîtrise de sociologie, *La pédagogie Freinet, une "école pour le peuple?"*, Université Lyon II, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin

permis lui est retiré une première fois deux jours durant lesquels l'enfant n'a plus le droit de rester en classe pendant les récréations et la sanction est inscrite à la fois sur le permis et sur un tableau affiché dans le couloir. La deuxième fois, le retrait est d'une semaine, la troisième fois c'est un mois et la quatrième c'est définitif, c'est à dire que l'enfant est obligé de passer toutes ses récréations dehors (jusqu'à la fin de l'année scolaire), sans pouvoir aller à la salle de danse, ni à la bibliothèque et sans pouvoir s'inscrire au jeu informatique. Le "bracelet", le "permis de circuler" sont des systèmes "objectifs" de régulation, épargnant les interventions personnelles et répétées de l'enseignant; le principe de cette "signalétique" n'est pas sans rappeler le "signal" du maître lasallien, sorte de baguette qui évitait au maître de donner des ordres verbaux. Par le "signal" ou par la "signalétique", on rappelle à l'enfant qu'il doit obéir non pas à son instituteur en tant que personne, mais à des règles impersonnelles, valables pour tous.

On relève quand même des différences dans les modalités d'application de la signalétique entre l'école Anatole France et la Maison des Trois Espaces où les "bracelets" ne sont confiés que l'espace d'une récréation, par des élèves responsables indépendamment des infractions commises par l'enfant. Par ailleurs, à la Maison des Trois Espaces, la régulation des sorties de la classe pendant les heures de cours ne repose pas comme à l'école Anatole France sur un signal, en l'occurrence un système de feux (le rouge indiquait qu'un enfant était sorti, le vert que personne n'était dehors, les élèves ne pouvant sortir qu'un à la fois). Dans la classe de 3ème cycle observée à la Maison des Trois Espaces, les usages de placement et de déplacement des enfants reposent davantage sur la sollicitation d'un comportement raisonné, que ce soit pour sortir temporairement de la classe, comme pour se déplacer à l'intérieur de la salle ou bien pour choisir un emplacement. Ainsi les élèves peuvent sortir (pour aller aux toilettes) en demandant l'autorisation à la maîtresse, mais sans être obligé de spécifier l'objet de leur sortie et quand il arrive à un élève d'oublier de demander l'autorisation, l'institutrice lui demande simplement où il va mais sans le blâmer. Pendant la classe, un enfant peut très bien rester debout pendant toute une leçon, se laver les mains au lavabo de la classe ou bien tourner le dos à l'enseignante quand elle est en train de parler sans se faire reprendre, sauf si l'institutrice est sûre que c'est une "dérobade": "Mais si c'est un gamin qui suit, dont je sais qu'il suit, pourquoi pas? <...> Ca me gêne pas. Bon c'est un peu surprenant pour ceux qui regardent, mais j'ai...enfin, je me suis rendue compte, surtout des enfants d'ici, des gamins qui apparemment ne suivent pas, se lèvent, etc...Mais en fait, ils ont tout enregistré. Alors tant que ça gêne pas le travail!..." . Autrement dit l'élève est autorisé à bouger son corps dans la classe éventuellement même à sortir, à partir du moment où il apporte la preuve que son attention et sa volonté de travailler scolairement n'en sont pas affectées ¹³⁸⁹ (nous verrons que l'enseignante de la configuration C.Freinet partage la même conception). La position assise, la tension du corps et le regard tourné vers le maître ne sont pas pour cette institutrice des critères indispensables pour la

1389

Pour donner un exemple où l'institutrice reprend une élève car son attitude est préjudiciable à ses apprentissages scolaires: **(13.05.93)** Les élèves font des exercices en fonction de leurs groupes en mathématiques. L'institutrice envoie des enfants au tableau pour corriger des soustractions. Hélène ne cesse de discuter avec sa voisine et de gesticuler, alors que justement elle n'a pas su résoudre sa soustraction et qu'elle aurait besoin d'écouter la correction. L'institutrice la reprend: "*Hélène, ça va pas, tu fais autre chose, là, tu perds du temps!*"

“bonne écoute” scolaire ¹³⁹⁰, contrairement à la configuration J.Giono ¹³⁹¹. Cette conception rompt en partie avec l'idée de clôture scolaire (la porte de la classe est constamment ouverte, les arguments de l'institutrice étant qu'elle n'a rien à cacher pendant la classe et qu'elle ne veut pas vivre dans l'angoisse du vol en dehors des heures de cours ¹³⁹²) et en partie aussi avec l'idéal kantien pour lequel l'apprentissage scolaire est d'abord moralisation et inculcation d'une posture où les gestes et les mouvements autres que ceux autorisés (par exemple lever le doigt, sortir ses affaires, écrire...) sont considérés comme “parasitaires” par rapport à la tâche: “Pour bien travailler, il faut être attentif; pour être attentif, il faut être immobile et silencieux, c'est du moins la posture idéale souhaitée par les enseignants” ¹³⁹³. Mais pour autant l'élève de la Maison des Trois Espaces reste astreint à des postures du corps, même si elles ne sont plus aussi “lisibles”, “évidentes”: lorsqu'il se déplace dans la classe, l'élève doit se plier à la loi exigeant de respecter les autres enfants et ses possibilités d'évolution dans la classe doivent être limitées par son attitude raisonnable, non fuyante face au travail scolaire, attitude évaluée par l'institutrice qui doit faire preuve d'une perception fine, plus “psychologique”, plus “personnalisée” que l'enseignant interdisant à tous les enfants de se déplacer dans la salle pendant les heures de classe et qui oblige les élèves à aller aux toilettes à la récréation. B.Bernstein montre que dans la pédagogie “invisible” (où entre autres l'enfant jouit d'une autonomie pour choisir et agencer ses activités selon le contexte ordonné par l'instituteur ¹³⁹⁴) l'enfant s'expose constamment au regard de l'enseignant qui peut évaluer sa “capacité” et son “activité”: “La théorie appelle une surveillance totale -mais invisible- de l'enfant, parce qu'elle met en rapport ses dispositions internes avec chacun de ses comportements extérieurs” ¹³⁹⁵.

En ce qui concerne l'agencement des tables dans la classe, l'institutrice fait là encore appel à la raison des enfants: elle n'exige pas que toutes les tables soient face au tableau ou à son bureau, elle laisse les élèves installer les bureaux comme ils veulent et la

¹³⁹⁰ Lorsqu'elle reprend certains élèves sur leur posture assise, c'est plutôt pour dire que “cela ne se fait pas” (sous-entendu à l'école comme dans n'importe quel lieu), par exemple à une fille qui met ses pieds sur une chaise.

¹³⁹¹ Voir infra la partie II,1 de cette configuration: “L'inculcation de postures scolairement adéquates”

¹³⁹² Cette façon de procéder, si elle est partagée par l'instituteur de module 3 dont la classe est voisine de celle de l'institutrice (ils travaillent beaucoup ensemble, notamment en décrochage) ne fait pas l'unanimité parmi les enseignants de la Maison des Trois Espaces: l'ancienne “partenaire” de module 3 avec qui l'institutrice travaillait beaucoup avant n'avait pas la même “éthique”, “*Par exemple faire confiance aux gamins...ne pas tout fermer à clef*”.

¹³⁹³ J. Chobaux, *Les corps clandestins. l'école, l'enfant et le quotidien*, Ed. Desclée de Brouwer, Paris, 1993, p.54

¹³⁹⁴ La similitude n'est cependant pas totale entre ce que B.Bernstein définit comme “pédagogie invisible” (dans les écoles maternelles et les écoles primaires enfantines) et le fonctionnement pédagogique de la Maison des Trois Espaces, où contrairement à l'une des caractéristiques de la pédagogie invisible, l'accent est porté sur “la transmission et l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques”. Voir la supra la partie V: “Réflexivité et souci des techniques d'apprentissage”

¹³⁹⁵ *Classe et pédagogies: visibles et invisibles*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE, 1975, p.8

configuration se modifie progressivement en fonction des situations de travail à faire: "Spontanément, les enfants ont une disposition très classique...en début d'année, c'est des rangs d'oignons, ça c'est informe, c'est un peu n'importe quoi. Et puis petit à petit, ça se construit, ça se modifie. Quand ils se rendent compte que y'a différentes situations de travail dans la journée. Travail à deux, seul, en petits groupes...alors ça se modifie en fonction de ça, quand ils ont compris". Le placement des enfants à leurs bureaux suit la même logique, en sachant que la règle reste de pouvoir travailler à côté de son voisin: l'institutrice laisse les élèves s'installer où ils veulent en début d'année, au bout d'une semaine, le conseil de travail se réunit et des "propositions" sont faites par la classe pour changer les enfants de place, là où ça pose des problèmes (notamment les élèves qui sont trop "copains" et qui n'arrivent plus à travailler ¹³⁹⁶). Les élèves peuvent demander à ne pas travailler avec un enfant, et l'institutrice lui demande alors avec qui il veut travailler. Souvent même, elle laisse la possibilité aux enfants de choisir s'ils veulent travailler seul ou à deux, lorsqu'elle donne des exercices, la condition étant toujours de travailler réellement et non pas de s'amuser ¹³⁹⁷; les deux enfants peuvent communiquer et s'aider pour réaliser l'exercice, ou bien pour se corriger (par exemple elle demande souvent pour les dictées que les enfants comparent leur texte avec leur voisin, avant de recopier la dictée au propre sur le cahier du jour). Parfois même, l'enseignante demande aux élèves de décider de la manière dont va se constituer les voisinages des élèves dans la classe:

(7.06.93) Au moment du conseil, la maîtresse inscrit trois possibilités au tableau, qui sont ensuite soumises au vote des enfants: "1- liste; 2-je décide; 3-on prend un moment, après mercredi prochain". Le premier point ne recueille aucune voix (l'institutrice proposait que les enfants écrivent une liste des enfants avec lesquels ils veulent travailler). Les deux autres propositions sont revotées, car elles n'ont qu'une voix d'écart (les votes dans la classe doivent toujours comporter au moins deux voix d'écart pour être valides). Au deuxième vote, c'est le deuxième choix qui est voté: l'institutrice choisit elle-même la place des élèves. Entérinant le vote, elle explique aux enfants qu'elle choisira les places en fonction de deux critères: une fille à côté d'un garçon et jamais deux enfants du même niveau à côté.

Cette observation amène deux remarques: l'élève est confronté avant même le choix de son voisin de classe, à la décision de la manière dont les places vont être attribuées (imposition par la maîtresse, discussion mercredi prochain entre les élèves, choix à partir d'une liste pré-établie par les enfants). Il est intéressant de relever que face à cette "liberté" d'un mode de relation de pouvoir concernant une décision scolaire et alors qu'ils sont habitués normalement dans cette classe à un mode relationnel plutôt "négocié" avec l'institutrice, les élèves adhèrent en majorité (11 voix lors du 2ème vote) à l'idée du choix

¹³⁹⁶ C'est le cas par exemple pour Daniel et Bertrand qui sont d'excellents élèves et de très bons amis. Un enfant (Sébastien) de la classe est même "interdit" de travailler avec un autre élève, car il provoque toujours des histoires et des problèmes: l'institutrice l'oblige à travailler seul. Cette conception diffère de celle de l'école Anatole France où les institutrices considéraient plutôt qu'être à côté de son "copain" permet de faciliter les apprentissages (ce qui était très fermement critiqué parmi les parents d'origines populaires hostiles à la pédagogie Freinet).

¹³⁹⁷ Parfois l'institutrice exige que les enfants qui travaillent par deux soient de même niveau.

imposé par la maîtresse qui ne peut s'empêcher d'ailleurs de donner les critères objectifs et raisonnables du mode d'attribution des places.

Les séances de travail amènent très fréquemment les élèves à changer de place, à prendre le bureau d'un autre, notamment pendant le travail personnalisé où "L'enfant a toujours la possibilité, sinon l'obligation, de circuler"¹³⁹⁸. Il peut travailler à sa place avec d'autres si l'instituteur le demande <...> Mais il peut travailler <<ailleurs>> selon ses besoins du moment: à une table, avec un camarade centré sur la même activité, à une autre table, pour s'isoler d'un groupe qui travaille près de lui....Les possibilités sont nombreuses"¹³⁹⁹.

4- Les relations institutionnelles avec les parents

Tous les matins, la directrice attend les parents pour discuter avec eux de manière "informelle" dans la rue centrale¹⁴⁰⁰ : "On plaisante, on discute, je suis souvent dans la rue centrale comme tu disais, parce que bon, on déconne aussi, parce que on a des conversations de femmes, on a des conversations de mères aussi, de tout ce que tu veux et comme ils connaissent ma personne, ils peuvent accepter ma fonction, mais sans jamais confondre les deux...c'est important, ça aussi. C'est pas parce que je vais les ramener à l'ordre comme directrice-institution que par ailleurs, moi, M. <prénom de la directrice> j'aurais pas toujours de la considération pour eux". La revendication très forte du rôle institutionnel de la directrice, lui permet en tant que personne de se faire tutoyer, de nouer des relations personnelles plus chaleureuses, faites de compassion, de compréhension "entre femmes" et d'échanges amicaux ("on déconne") en dissociant les fonctions (responsabilité en tant que garante de l'institution et proximité amicale en tant que personne)¹⁴⁰¹.

C'est la seule configuration étudiée où nous voyons les parents aussi sollicités avec des réunions de classe de début d'année¹⁴⁰², la possibilité de faire un "stage" dans la classe de leur enfant¹⁴⁰³ et les "rencontres institutionnelles obligatoires" deux fois par ans réunissant l'enseignant, les deux parents et l'enfant, pour parler de son travail "de ce qu'il

¹³⁹⁸ On remarquera le contraste entre l'obligation de ne pas se déplacer dans la classe et l'obligation de circuler!

¹³⁹⁹ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, Ed. ESF, Paris, 1993, p.107

¹⁴⁰⁰ La Maison des Trois Espaces reste quand même un "lieu protégé", pas entièrement "ouvert", où tous les types de relation ne sont pas permis (notamment la violence et l'agressivité). Par exemple, la directrice raconte qu'un jour, elle a été obligée d'"expulser" physiquement une femme qui agressait une autre femme pour des histoires de vie privée: "*Elle parlait en arabe et je voyais bien, je sentais bien que c'étaient des insultes parce que je voyais dans le regard des autres qui soit étaient choqués, soit rigolaient <...> Je lui ai demandé de se calmer et elles se poursuivaient l'une l'autre et j'ai cru qu'elles allaient en venir aux mains, à un moment je l'ai chopée par les épaules, je l'ai sortie de la classe et je l'ai poussée sur le trottoir, je l'ai jetée dehors en disant <<Madame, si vous recommencez, j'appellerai la police!>>*".

¹⁴⁰² La directrice estime que la fréquentation la plus élevée lors de ces réunions de début d'année s'élève à 100% et pour la plus basse à 70%. Les parents ont le choix entre deux horaires, proposés après sondage pour voir quelles sont leurs disponibilités, ils sont convoqués par écrit, mais l'équipe enseignante leur rappelle oralement la tenue de la réunion.

fait, de comment il le fait, de ce qui va bien, de ce qui va pas bien, de comment y remédier, du rôle de chacun là-dedans, juste sur le contenu scolaire” (directrice)¹⁴⁰⁴. Ces réunions sont obligatoires et lorsque les parents ne viennent pas au rendez-vous qu’ils ont fixé en commun avec l’institutrice, la directrice leur écrit une lettre recommandée (“je reprends une fonction de garant de l’institution”) en leur rappelant leurs engagements: “<<Vous aviez pris rendez-vous, vous aviez accepté le rendez-vous, il s’agit de votre enfant, Mr ou Mme Untel, instituteur, s’est mis à votre disposition, il était là, il a dû faire garder ses enfants ou c’était en dehors de son temps de travail, etc...Je vous demanderais donc de bien vouloir vous rendre au rendez-vous>> et alors là j’impose une date et une heure et ils viennent” .

5- L’engagement contractuel dans les relations maître/élèves

De même que les parents peuvent tutoyer la directrice et l’institutrice sans empiéter sur les fonctions de chacun, l’enfant peut se permettre de tutoyer sa maîtresse sans que cela comporte un risque pour les rapports de pouvoir adulte-élève: les relations entre

¹⁴⁰¹ La directrice donne un exemple: “L’année dernière, une maman d’une petite fille de 2 ans, un jour, comme ça, l’institutrice vient me voir en me disant <<la petite, là, elle a la marque d’un fer à repasser, sur chaque fesse>>. Et elle avait des brûlures graves, donc c’était la marque d’une violence flagrante. J’ai appelé la brigade des mineurs immédiatement, pour qu’ils constatent. Ce sont eux qui ont attendu la mère et ils l’ont emmenée avec eux, avec l’enfant, y’a eu des constats, y’a eu le juge, y’a eu tout. Et bien le lendemain matin, la mère était dans mon bureau...Elle m’agressait d’abord, en me disant <<Tu as gâché ma vie, tu as vu ce que tu m’as fait!>>. Et moi je disais: <<Ecoutez, c’est pas contre vous que j’ai fait ça. C’est pas contre vous. Moi, vos enfants, vous me les avez confiés un certain nombre d’heures dans la journée, ça veut dire que vous considérez que l’école a de l’importance pour eux, et moi mon rôle c’est de faire que ça reste important et qu’ils se sentent bien dans l’institution où je travaille, mais je vous juge pas et je vous jugerai jamais. Si vous avez envie d’en parler, on peut en parler autant que vous voulez>>. Et elle ne les a jamais retirés de l’école, elle est venue souvent discuter avec moi, au fur et à mesure, elle a pu me dire, et je suis pas psy, hein, je refuse de jouer ce rôle-là!, simplement une conversation de femmes, les difficultés qu’on peut rencontrer avec les gamins, et avec les maris aussi, parce qu’elle était tapée par son mari. Ca m’a permis de l’aiguiller sur d’autres personnes, genre psychologue, on ne parle plus du tout de ses problèmes quand elle vient me voir, ça reste soit sur le plan institutionnel, elle est venue me parler de lecture il y a quelque temps, parce qu’elle est très préoccupée par les apprentissages de ses filles, donc je lui donnais des conseils de pédagogie, ou simplement relationnel-amical, quoi! Jamais il n’y a eu rupture des relations avec elle. Mais c’est parce que la parole existait déjà entre nous, comme entre tous les parents qu’à un moment donné la parole institutionnelle a pu passer, parce que la parole tout court passait <...> C’est au niveau du vécu, tout le temps, tout le temps, tout le temps”.

¹⁴⁰³ “On fait pas journée portes ouvertes, on fait pas de tourisme, on fait de la formation de parents, pour ceux qui ont envie, c’est à dire qu’ils peuvent venir passer une demi-journée pour voir ce que c’est que la classe. Et c’est un contrat, c’est à dire que c’est pas une heure, s’ils veulent venir, c’est une matinée complète. Il faut qu’ils se dégagent dans la même semaine une heure pour en parler avec l’institutrice, après, pour essayer de bien cerner ce qu’ils ont pas compris, s’ils veulent des éclaircissements sur telle ou telle chose, ou s’ils veulent critiquer, mais entre quatre yeux, entre l’institutrice et le parent. Et là aussi, y’a des classes où 100% des parents sont venus en classe”(directrice)

¹⁴⁰⁴ L’institutrice de la classe de module 3 observée souligne l’importance pour elle de ces rencontres, qui lui permettent de se rendre compte du travail réellement effectué par les enfants à la maison et de leurs conditions de vie: par exemple, les parents de Sonia lui ont appris que leur appartement est tellement petit et leur famille si nombreuse que leur fille travaille sur le balcon où il y a moins de bruit, ces contraintes d’espace expliquant que l’élève travaille moins ses devoirs en hiver.

l'enseignant et l'enfant rappellent sans cesse que l'instituteur et la directrice sont partagés entre une fonction "de justice" (ils ne sont que les garants de l'application de principes et de lois impersonnels dans un fonctionnement très institutionnel) et leur subjectivité qui peut s'exprimer dans les relations plus personnelles avec les enfants à condition de ne pas mettre en danger la fonction de justice ¹⁴⁰⁵. Dans ses relations avec l'élève, l'institutrice de 3ème cycle privilégie la forme contractuelle, dans le sens où elle sollicite l'enfant pour qu'il s'engage par rapport à son évolution personnelle et non pas pour qu'il progresse en vue de faire plaisir à une autre personne, en l'occurrence l'enseignante.

La forme contractuelle des relations entre l'institutrice et ses élèves trouve son expression la plus "évidente" dans le contrat de travail. Le lundi matin, l'élève prépare en classe son plan de travail pour la semaine, qui doit tenir compte des exigences de l'enseignant (par exemple, les enfants du groupe 4 et 5 doivent écrire un texte dans la semaine) et du plan de travail de la semaine précédente (en fonction des feux obtenus, les élèves devront reprendre des notions; en fonction des remarques de l'institutrice, l'enfant devra essayer d'améliorer ses performances, comme par exemple la rapidité ou son attention). Ce plan de travail est commenté et signé par l'enfant, par les parents et par l'enseignant qui est "le garant des exigences contractuelles et de l'information au groupe classe et à la famille. Il propose les possibilités de gestion du temps. Il est responsable de l'identification des savoirs et des compétences à acquérir par l'enfant, de la formulation des besoins et des désirs de l'enfant, et de son engagement professionnel, donc de la nécessité de conduire les enfants là où, lui-même, peut déterminer des besoins spécifiques non conscients, d'importantes lacunes en conjugaison par exemple. Il est responsable également de la mise en oeuvre de moyens adaptés à la réalité de la classe. Il ne se substitue pas à la prise de décision que l'enfant doit établir pour lui-même" ¹⁴⁰⁶. L'élève s'engage ainsi devant ses parents et son enseignant à respecter un contrat de travail: il se trouve en quelque sorte lié à la personne de l'instituteur mais cette relation n'est pas d'ordre "individuel", "affectif" (l'élève ne fait pas "plaisir" à l'individu-maître) puisque l'instituteur ne fait que s'acquitter de la mission impartie à son rôle professionnel, celle d'être le responsable pédagogique des apprentissages scolaires. Ceci a pour conséquence que l'élève n'est plus censé travailler parce que le maître lui a demandé personnellement de faire tel exercice, mais il doit travailler, parce que dans le contrat, en accord avec un maître (n'importe lequel, qui assume sa profession d'enseignant de primaire), il a été convenu que pour lui, il valait mieux faire tel exercice pour parvenir à tel apprentissage scolaire.

L'intervention de la directrice est elle aussi d'ordre contractuel lorsqu'elle doit résoudre des cas d'enfants trop difficiles: elle ne convoque pas l'élève seul pour lui parler en tête à tête et essayer de l'impressionner (comme cela se passe par exemple dans les configurations de J.Giono et Guilloux) ou pour tenter de comprendre psychologiquement son comportement (configuration Tom Pouce). Elle agit en tant que garante d'un ordre

¹⁴⁰⁵ Ainsi on se méfie d'un mode relationnel trop affectif, par exemple dans la composition des classes de 3ème cycle où les enfants ne restent jamais plus de deux ans avec le même adulte, pour "détourner les relations trop fusionnelles" (*Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, ESF, Paris, 1993, p.92).

¹⁴⁰⁶ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, Ed. ESF, Paris, 1993, p.114

scolaire qui suit une procédure bien particulière, toujours identique quelque soit le cas personnel de l'enfant. Elle rencontre l'élève (en présence de son instituteur) pour lui signifier qu'il ne respecte pas les lois et qu'un courrier est écrit à ses parents pour les convoquer à un rendez-vous une semaine après (cette convocation des parents peut être considérée comme une forme de sanction). Le rendez-vous réunit tous les protagonistes (directrice, parent, instituteur et enfant) et se conclut toujours par la signature d'un contrat qui engage les différentes parties:

- Question: *“Est-ce qu’il t’arrive toi d’intervenir sur des problèmes qui dépassent ceux de la classe, ou dont l’enseignant ne pouvait pas tout gérer? Est-ce qu’il t’arrive toi d’intervenir en disant, là, <<en tant que directrice je ne suis pas d’accord, il faut prendre des sanctions>>?”*
- **Directrice:** “Ah non! Je ne dis jamais <<en tant que directrice je ne suis pas d’accord>>! Jamais! Mais il y a des problèmes pour lesquels...L’instance, le groupe-classe ne suffit pas, des problèmes de violence notoire, ou d’un enfant qui refuse de s’intégrer à un moment donné, pour X raisons, dans le système <...> qui systématiquement va transgresser la loi, c’est par l’institut que ça va arriver jusqu’à moi et le fonctionnement est traditionnel, c’est à dire on a une tradition de fonctionnement, là, c’est ça que je veux dire, pour un enfant qui transgresse systématiquement la loi, à un moment donné, et sur lequel le conseil n’a plus de poids <...> l’institution prend ça en charge. Donc le maître m’en parle, ou la maîtresse avec le gamin, et je dis au gamin: <<Ce que tu as fait, ou ton comportement, ou ton attitude, est suffisamment grave pour que tes parents soient informés, maintenant. Donc, en accord avec ton maître ou ta maîtresse, je vais écrire la lettre suivante>>, et je l’écris devant l’enfant, je lui dis ce que j’écris, et ce que j’écris en général c’est la même chose. C’est: <<Monsieur, Madame, votre enfant X présente depuis quelques temps...ou se livre à des comportements violents ou agressifs, ou insulte trop souvent ses camarades, ou ne se tient pas bien conformément aux règles de la classe, etc... Je voudrais en parler avec vous, devant lui et son maître>> Je donne un rendez-vous, donc, et le rendez-vous est toujours fixé une semaine après l’incident, au moins. Jamais moins. Et j’envoie la lettre en recommandé, par la poste. Donc le gamin il sait ce qu’il y a dedans, il est pas tenté de l’ouvrir. Elle arrive au foyer, donc les parents lisent, bon...Il se fait engueuler ou il se fait pas engueuler et les parents viennent au rendez-vous . <...> L’entretien, qui est assez court en général, il dure 1/2 heure, se termine par un contrat dont chacun des membres est le garant: les parents au même titre que l’enfant, au même titre que l’institut, au même titre que la directrice. Mais on n’a jamais à revenir là-dessus...jamais. Ou alors, du genre <<Attention, tu es en train de reculer, là, par rapport à tes engagements, méfie-toi, ça serait dommage qu’on rappelle à nouveau tes parents>>.

La forme contractuelle de relation concerne aussi les enseignants entre eux (et ainsi ils servent de modèle aux enfants). Un travail collectif réunissant l’équipe enseignante a permis la rédaction de la charte de vie et de la charte pédagogique (en accord avec les instructions officielles mais aussi en reflétant les sensibilités de tous les enseignants) et tout instituteur qui souhaite venir travailler à la Maison des Trois Espaces doit adhérer à

ces chartes: "Le document ainsi réalisé devint porteur de toute une dynamique commune: il est la mémoire de notre travail collectif; il est soumis à l'approbation (contrat moral) de chaque enseignant désirant venir travailler avec nous; il est relu chaque année et peut donc être amendé et modifié".

La forme contractuelle de relation entre les enseignants et les enfants valorise un mode d'être où ce n'est pas tellement la personne qui compte, mais plutôt sa fonction. Lorsqu'on signe un contrat, chacune des parties s'oblige mutuellement à respecter les modalités convenues: dans les engagements auxquels l'élève de la Maison des Trois Espaces doit adhérer, l'enfant n'est pas tellement censé promettre à une personne en tant qu'individu; il doit plutôt s'engager envers lui-même, à travers un document dépersonnalisé (le contrat de travail, mais aussi les lois), à respecter des clauses qui lui seront rappelées par la personne de l'enseignant parce que c'est sa fonction. Or ce mode de relation implique une forme d'autonomie de l'enfant qui doit poursuivre ses engagements en dehors de la présence physique de son instituteur (qui devrait être interchangeable, puisque le contrat est passé par l'enfant dans le cadre d'une fonction remplie par un adulte): les élèves ayant intériorisé le mode d'être relationnel impliqué par la forme contractuelle devraient pouvoir être indépendants de la personne même de l'institutrice. Et pourtant nos observations relatives aux intervenants extérieurs nous amènent à interroger les changements de comportement des élèves en l'absence de leur enseignante ou d'une autorité scolaire "reconnue". Dans l'objectif de préparer un spectacle pour la fête de fin d'année de la Maison des Trois Espaces, les enfants de la classe de 3ème cycle se sont partagés entre deux ateliers qu'ils avaient choisi tout à fait librement: "danse-voix" ou "décors". Dans l'atelier "danse", l'intervenante se trouve seule alors qu'elle rencontre les enfants pour la première fois (l'institutrice est allée aider l'atelier décor) et la séance dégénère rapidement, les élèves se montrant sous un autre visage (très agressif) face à l'intervenante qui doit requérir l'aide de l'enseignante pour faire cesser le chahut.

Classe de CE2/CM1/CM2. Jeudi 13 mai

- Les élèves et l'intervenante se sont rendus à l'auditorium (salle en demi-cercle, avec quelques gradins). Pendant toute la séance, l'intervenante n'utilisera pas de musique. J'ai décidé de ne pas intervenir (j'ai évité dès mon premier jour de présence à la Maison des Trois Espaces, de m'immiscer en tant que "garante" aux yeux des élèves de la "discipline scolaire" en l'absence de l'institutrice) si bien que les enfants ont oublié totalement ma présence dans la salle (ils ont compris par ailleurs que je n'allais pas les dénoncer à l'enseignante). Je m'installe dans un coin en prenant des notes: seule l'intervenante viendra me solliciter deux fois pour me demander: comment l'institutrice s'y prend et si elle crie; comment est-ce que je ferais à sa place.
- Dès que l'institutrice quitte la salle, les enfants (12 au total: 7 filles et 5 garçons) deviennent insupportables: ils n'écoutent plus l'intervenante, ils interviennent à tort et à travers et quatre garçons déclarent que "de toute façon, ils ne veulent pas danser"; trois filles parlent fort et embêtent les autres enfants, en les poussant et les tirant.
- Intervenante: *"Qu'est-ce que ça représente pour vous la danse?"*
- Daniel (réussite, groupe 3): *"C'est le rap"*

- <les enfants rient et chahutent>
- I: *“Mais oui, tu as tout à fait raison, le rap, c’est une musique sur laquelle on peut danser <..> Et la danse, pour vous, est-ce que c’est seulement bouger ou représenter?”*
- Bertrand (réussite, groupe 2) *“On vous a jamais dit que vous ressemblez à Mme Adams?”*¹⁴⁰⁷
- <l’intervenante est déstabilisée, elle ne sait pas comment réagir, et ne répond rien sur le moment>
- L’intervenante fait mettre tous les enfants en cercle: elle demande à chacun quel est son prénom, et s’il aime la danse. Les élèves sont très excités pendant ce tour de présentation: ils se battent et se moquent les uns des autres.
- Les quatre garçons affirment qu’il n’aiment pas la danse (alors qu’ils ont choisi cet atelier)
- L’intervenante leur répond qu’elle ne les forcera pas, que cela ne l’intéresse pas.
- Elle essaie de mettre les enfants au calme, en leur demandant de s’allonger et de “faire le silence” pendant une minute.
- Six enfants demandent, presque en même temps, s’ils peuvent “aller aux WC”.
- L’intervenante répond “oui”, d’un ton vexé. Les élèves partent en courant, avec l’intention délibérée et clairement affichée, d’aller “se promener” dans l’école, et non pas d’aller aux toilettes. Lorsqu’ils reviennent, ils rigolent et ils chahutent.
- L’intervenante s’énerve, elle paraît complètement dépassée et emploie des mots “vulgaires”:
- “Bon! Moi je vous dis tout de suite, si vous n’en avez rien à foutre, je n’en ai rien à foutre non plus, et moi je me casse!!!”
- Les enfants se calment d’un coup: ils paraissent interloqués par ce qu’ils ont entendu. L’intervenante ne part pas.
- Elle demande aux enfants de se rouler par terre, puis de rouler l’un sur l’autre.
- Les garçons ricanent et refusent de le faire: ils font des mouvements de karaté
- Les filles qui refusent de bouger leurs corps depuis le début de la séance, répondent qu’elles n’osent “pas trop se rouler par terre”
- L’intervenante demande aux enfants de se présenter en bougeant leur corps et avec leur voix: seules trois filles acceptent. Les élèves s’agitent dans tous les sens.
- Elle s’énerve brusquement: *“Vous m’emmerdez”* et part chercher l’institutrice.
- Lorsque l’enseignante entre dans l’auditorium, les enfants ne font plus un bruit. Son calme contraste avec l’énervement de l’intervenante.
- Elle leur rappelle (en parlant calmement, sans crier¹⁴⁰⁸): *“Lorsque je ne suis pas là, on a écrit des lois...il faut respecter les personnes. Alors on est là toutes les deux avec L. <prénom de l’intervenante> si vous avez des choses à dire, c’est le moment!”*

¹⁴⁰⁷ “Mme Adams” est le personnage d’un feuilleton comique diffusé à l’époque à la télévision: “La famille Adams” qui représente les enfants et les adultes qui ne cessent de se moquer l’un de l’autre.

contraire sont des menteurs.

Elle demande à ce que le problème du comportement avec les intervenants extérieurs soit traité en conseil: *"il faudra y consacrer au moins 20 minutes"*.

La description détaillée de cette séance nous permet d'analyser comment se dégrade la situation entre les élèves et l'intervenante, et nous donne l'occasion d'appréhender les limites d'un fonctionnement qui se veut basé sur la "responsabilisation" (donc l'intériorisation des règles de comportement). Précisons dores et déjà qu'on ne peut pas mettre sur le compte d'un éventuel manque d'expérience de l'intervenante les problèmes qu'elle rencontre au cours de la séance, puisqu'elle travaille avec des élèves depuis plus de vingt ans, et souvent avec des publics réputés "difficiles". Par ailleurs, l'ensemble des moyens qu'elle met en place pour "repandre la situation en main" confirme que l'intervenante a l'habitude de travailler avec des enfants: faire asseoir en cercle, faire le silence pendant une minute, se présenter l'un après l'autre. Ces techniques sont habituellement utilisées en animation ou par les instituteurs pour "calmer" les enfants, désamorcer leur comportement non maîtrisé et réimposer un ordre (en l'occurrence scolaire). Mais ces "techniques" sont ici sans effet et les élèves ne se calment temporairement que lorsque l'intervenante rompt avec le mode scolaire légitime de relation.

L'une des interprétations possibles de ce chahut est à chercher du côté de l'activité même proposée par l'intervenante, avec une forme de danse (et une manière de l'apprendre) qui nous semble entrer en contradiction avec l'ethos des milieux populaires (majoritaires à la Maison des Trois Espaces). La danse contemporaine est associée à une représentation artistique, c'est un spectacle réservé à une élite et en rupture avec les fonctions sociales de danse liées aux fêtes familiales, privées ou bien publiques. Les enfants sont donc placés tout de suite en position d'"artiste" qui doit "représenter" (sans musique, puisqu'elle ne sera introduite que dans les séances suivantes) avec son corps quelque chose qui a du sens (dans sa "fausse question", l'intervenante sous-entend que danser, ce n'est pas que "bouger", c'est aussi "représenter"). Or cette idée de représenter avec son corps est plus proche de l'esthétique kantienne telle que la critique P.Bourdieu que de l'esthétique populaire: "Tout se passe comme si l'«esthétique populaire» était fondée sur l'affirmation de la continuité de l'art et de la vie, qui implique la subordination de la forme à la fonction, ou, si l'on veut, sur le refus du refus qui est au principe même de l'esthétique savante, c'est-à-dire la coupure tranchée entre les dispositions ordinaires et la disposition proprement esthétique"¹⁴⁰⁹. La forme d'expression corporelle valorisée par

¹⁴⁰⁸ Cette institutrice est la seule que nous n'ayons jamais vu s'emporter (parmi tous les enseignants des configurations observées). Elle fait preuve d'une très grande maîtrise d'elle-même dans son intervention suite aux problèmes rencontrés par l'intervenante (elle nous dira pourtant qu'elle était très énervée) comme dans d'autres situations, par exemple: **(13.05.93)** L'institutrice commence une dictée de mots par "le verglas". Mounir lève le doigt: "A. <prénom de l'institutrice>, c'est quoi le verglas?". Elle répond: "Alors là, je sens que je vais m'énerver...Je vais crier et Conchita va m'entendre jusque dans sa classe! Ça m'énerve, on a vu ces mots déjà je n'sais combien de fois, et tu me demandes seulement aujourd'hui ce que c'est que le verglas?"(le ton de sa voix, même s'il est ferme, ne montre pas qu'elle est énervée, elle parle calmement et ne crie pas)

¹⁴⁰⁹ *La distinction. Critique sociale du jugement*, Ed. de Minuit, Paris, 1979, p.33

l'intervenante rompt également avec les conceptions populaires de la gymnastique ¹⁴¹⁰ : elle insiste davantage sur le plaisir, la relaxation, la créativité, la libération et l'écoute de son corps, toutes formes de valeur qui peuvent paraître éloignées des modèles masculins auxquels aspirent les garçons de milieux populaires. Il est sans doute intéressant de voir que comme pour la pratique des conseils, certains garçons en "réussite scolaire" se font remarquer par leur comportement pénible alors que du côté des filles, aucune des élèves "en réussite scolaire" n'a été perturbante (opposant simplement un refus de mouvoir leur corps).

Cependant, on ne peut pas mettre le chahut entièrement sur le compte du type d'apprentissage proposé par l'intervenante. Nos observations nous amènent à penser que le comportement des élèves relevé face à l'intervenante en danse n'est pas exceptionnel ni spécifique à la personne même de l'intervenante: d'une part, lorsque nous nous trouvons seule dans la classe avec les enfants, les formes de relation entre enfants étaient beaucoup moins "retenues" (le bruit était beaucoup plus important et plusieurs bagarres éclataient) ¹⁴¹¹ et d'autre part, les élèves sont également très pénibles avec les autres intervenants extérieurs. La personne travaillant en parallèle avec l'atelier danse (atelier décor) nous a expliqué combien il avait été difficile pour elle de travailler au début avec les enfants et que plusieurs séances (plus de 15 heures au total) avaient été nécessaires, en présence de l'institutrice, pour que les cours se passent dans le calme. Selon l'institutrice, cette situation ne serait pas spécifique à sa classe de module 3 et d'autres collègues rencontreraient les problèmes du même type qu'elle ¹⁴¹².

Les exercices que demande l'intervenante pour "créer" un spectacle de danse contemporaine imposent à l'élève de trouver lui-même les règles de déplacement dans l'espace. Or les enfants de la Maison des Trois Espaces qui devraient être habitués à ces modalités d'usage de la règle s'opposent à l'intervenante en cherchant à se "défouler" et en ne respectant pas les lois relatives au comportement. Les élèves qui ne se

¹⁴¹⁰ P.Bourdieu analyse ainsi les oppositions entre l'exercice physique et l'expression corporelle: "A l'ascétisme de la gymnastique traditionnelle qui, dans sa forme vécue, mesure la valeur d'un exercice à son coût, son effort, voire en souffrance -selon le dicton, <<il faut souffrir pour être belle>>, qui, exaltant la discipline, fait de l'exercice physique une <<école de la volonté>> et peut même trouver une forme de plaisir dans l'expérience de la tension, la nouvelle gymnastique, qui se désigne parfois elle-même comme une anti-gymnastique, oppose un système de préceptes tout aussi impératifs, qui en est le contre-pied: entendant substituer la relaxation à la tension, le plaisir à l'effort, la <<créativité>> et la <<liberté>> à la discipline, la communication à la solitude, elle traite le corps comme le psychanalyste traite l'âme, se mettant <<à l'écoute>> d'un corps (<<écouter nos muscles>>) qu'il s'agit de <<dénouer>>, de libérer ou, plus simplement, de retrouver et d'assumer (<<se sentir bien dans sa peau>>). Cette psychologisation du rapport au corps est inséparable d'une exaltation du moi, mais d'un moi qui ne s'accomplit vraiment (<<s'épanouir>>) que dans la communication avec les autres (<<partager les expériences>>) par l'intermédiaire du corps traité comme une signe et non comme un instrument (par où peut se glisser toute une politique du rapport au corps <<aliéné>>)" ,La distinction, p.426

¹⁴¹¹ Pour donner un exemple, avant que la classe ne commence en début de matinée ou en début d'après-midi, les enfants couraient, parlaient forts et avaient un contact corporel très rapproché, mais dès que l'institutrice rentrait, tout revenait "dans l'ordre", sans qu'elle soit obligée de leur dire quelque chose.

¹⁴¹² Concernant l'instituteur dont la salle est immédiatement voisine de sa classe, l'enseignante explique: "Quand y'a un intervenant ou un remplaçant... Tout est oublié, c'est la loi de la jungle, c'est la loi du plus fort"

caractérisent nullement par un comportement "responsable" et "raisonnable" ne se calment totalement qu'à l'arrivée de l'institutrice (la transformation physique est même étonnante, on peut dire qu'ils retrouvent le "visage" que leur connaît habituellement l'enseignante) qui reporte, selon l'usage des conseils, la résolution du conflit à la prochaine réunion ("il faudra prendre au moins 20 minutes" indique que le problème revêt une certaine gravité). Le travail que nous avons mené à l'école Anatole France¹⁴¹³ soulignait également un décalage très important entre les objectifs pédagogiques de Célestin Freinet mis en avant par les institutrices (les enfants doivent être "responsables") et le comportement des élèves en l'absence de l'institutrice: les enfants restés seuls dans une salle avaient rapidement un comportement très agité, ne prouvant pas un sens de la "responsabilité" très élevé. Des entretiens avec le personnel de service (un femme de ménage et deux responsables de la cantine) de l'école primaire d'A.France nous avait confirmé que le comportement des élèves changeait complètement entre l'école et la cantine où les institutrices ne mangeaient plus avec les enfants¹⁴¹⁴.

Il semblerait donc que le comportement "responsable" des enfants ne fonctionne que dans certaines conditions, certaines situations, notamment quand l'institutrice est physiquement présente pour rappeler les contraintes de l'autorité¹⁴¹⁵, ou bien quand l'intervenante a été suffisamment acceptée pour que sa présence soit crédible et efficace dans le rappel de l'autorité pédagogique, même en l'absence de celle qui l'incarne habituellement. Ainsi, après avoir débuté très difficilement avec les élèves, l'intervenante en danse a vu de nettes améliorations dans le comportement des enfants, qui regrettent à la fin qu'elle doive les quitter! Tout laisse à penser que les capacités d'autocontrôle sont sous-tendues par une autorité d'une autre nature, qu'on pourrait qualifier de "charismatique" au sens wébérien du terme, c'est à dire une relation basée sur la personnalité de l'institutrice ou de l'intervenante et sur les relations émotionnelles entretenues avec elles. Cette "superposition", cette "juxtaposition" peut paraître paradoxale car les deux formes de domination s'appuient sur un rapport à la règle complètement différent: la domination légale est liée aux règlements et à la croyance en leur légalité alors que la domination charismatique est affranchie des règles. Elle n'est légitime que "dans la mesure où (et aussi longtemps que) <<vaut>> le charisme personnel en vertu de sa confirmation"¹⁴¹⁶. Le recours au charisme dans la relation pédagogique est même condamné par Weber qui critique les professeurs d'université

¹⁴¹³ mémoire de maîtrise en sociologie, *La pédagogie Freinet, une "école pour le peuple"?*, Université Lyon II, 1990/91, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin

¹⁴¹⁴ "Quand il y avait les instituteurs, ils réagissaient autrement: il se tenaient à carreau. Maintenant, on ne peut rien leur dire, ils ne nous écoutent pas alors qu'à l'école, l'autre fois j'y suis allée, il suffit que la maîtresse leur dise de s'asseoir, ils le font tous!" (femme de ménage)

¹⁴¹⁵ Les élèves disent souvent, lorsque d'autres enfants se bagarrent ou font quelque chose d'interdit en l'absence de l'institutrice, qu'ils vont "le dire à A. <prénom de l'institutrice>" ou que cela va "mal se passer si A. le sait": ils font alors directement référence à la personne de l'institutrice (et non pas aux interdits du règlement).

¹⁴¹⁶ *Economie et société. Les catégories de la sociologie*, Ed. Plon, coll. Pocket, 1995, p.324

“prophètes” qui usent du privilège de l’absence de contrôle ¹⁴¹⁷ dans leur salle de cours: “le <<cours>> devrait être autre chose qu’un <<discours>> et la sévérité impartiale, l’objectivité et la lucidité d’une leçon professorale ne <peuvent> que pâtir, du point de vue pédagogique, de l’intervention de la publicité, du genre journalistique par exemple” ¹⁴¹⁸.

Mais pour autant à la Maison des Trois Espaces, cette dimension “charismatique” qui réintroduit un autre type de relation entre l’institutrice et les élèves semble être associée à une forme d’autorité plus “rationnelle”, sans que les deux formes de domination cohabitent ou se succèdent de manière complètement indépendante. On dirait plutôt que certains élèves de la Maison des Trois Espaces obéissent à une autorité légale-rationnelle parce qu’elle est incarnée dans la personne de l’institutrice qui rappelle par sa présence les exigences du principe d’autonomie des comportements: ces enfants souvent issus de milieux populaires semblent privilégier un rapport à l’autorité attaché à une “personne”, un rapport dans lequel “la <<prévention>> des délits ne passe pas par la production d’une autodiscipline mais par l’énoncé de menaces de sanctions”. ¹⁴¹⁹ L’interprétation que fait J.Testanière du comportement des élèves de milieux populaires scolarisés en primaire souligne combien dans leur relation avec l’enseignant, la personne a son importance: “Qu’il faille, en début d’année, s’imposer brutalement, et une fois pour toutes, à ces élèves <<durs à tenir>>, n’est-ce pas la marque qu’il faut les soumettre avant de leur enseigner quelque chose, et qu’ils se soumettent seulement à la personne dont ils ont reconnu pour l’avoir éprouvé qu’elle a barre sur eux -et non aux règles impersonnelles qui fondent l’ordre scolaire- et dont les instituteurs d’ordinaire obtiennent par délégation leur autorité? Qu’au cours de l’année scolaire il faille les <<tenir>>, sans cesse les rappeler à l’ordre, les inciter au travail, les exhorter à l’effort, leur attitude, que le maître ne peut que qualifier de paresse maligne, n’est-elle pas la marque qu’ils prennent peu d’intérêt à ce qui leur est enseigné, en tout cas qu’ils se plient difficilement aux règles qui définissent cette manière d’enseigner: si ces enfants étaient paresseux à ce point, l’âge suffirait-il à les rendre si courageux et si travailleurs dans leur vie d’adulte?” ¹⁴²⁰. Autrement dit, certains élèves de la Maison des Trois Espaces nous donnent l’impression

¹⁴¹⁷ “C’est quand même une situation sans précédent, de voir de nombreux prophètes accrédités par l’Etat, qui, au lieu de prêcher leur doctrine dans la rue, dans les églises et autres endroits publics ou bien, en privé, dans des conventicules de croyants choisis personnellement et qui se reconnaissent comme tels, s’arrogent le droit de débiter du haut d’une chaire, au <<nom de la science>>, des verdicts décisifs sur des questions touchant la conception du monde, en profitant de ce que, par un privilège de l’Etat, la salle de cours leur garantit un silence soi-disant objectif, incontrôlable, qui les met soigneusement à l’abri de la discussion et par suite de la contradiction” (*Essais sur la théorie de la science*, Ed. Agora, coll. Presses Pocket, 1992, p.371)

¹⁴¹⁸ *Essais sur la théorie de la science*, Ed. Agora, coll. Presses Pocket, 1992, p.371

¹⁴¹⁹ *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines: une confrontation inégale*, thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de G.Vincent, Université Lyon II, juin 1994, p.239. C’est cette “absence relative d’idée d’autocontrainte ou d’autodiscipline” dans les milieux populaires qui explique que pour les parents, “l’autorité ne peut être efficace que par la présence directe de l’adulte ou par la crainte des sanctions que l’enfant encourt”(p.239)

¹⁴²⁰ *Les enfants de milieux populaires et l’école. Une pédagogie populaire est-elle possible?*, thèse de doctorat ès lettres et sciences humaines, sous la direction de R.Boudon, 1981, Université Paris IV-Sorbonne, pp.126 et 127

de réajuster leur relation avec l'institutrice au mieux par rapport aux formes d'exercice du pouvoir valorisées dans leur école qui ont pour conséquence de dépersonnaliser les rapports d'autorité adulte-enfant (avec tout le système de lois, de conseils d'enfants, de responsabilités, de gestion "auto-contrôlée" des comportements): plus que de porter atteinte à cette forme de domination basée sur des règles impersonnelles, on dirait que ces élèves cherchent (à travers leur engagement contractuel avec la maîtresse) à la rendre plus "compatible" avec la forme d'autorité auxquels ils sont accoutumés dans leurs familles.

IV- Un lieu d'apprentissage centré sur la communauté scolaire

1- « Apprendre ensemble »

Cet objectif fait partie de la charte pédagogique ¹⁴²¹ :

- "La maison des Trois Espaces, c'est une école qui est un lieu de vie et d'apprentissages centrés sur le groupe. Nous refusons la dévalorisation, l'indifférence, la soumission à l'adulte ou au groupe qui iraient au-delà des prérogatives reconnues. Nous voulons développer et favoriser la convivialité, la solidarité et l'entraide, la générosité et le partage des savoirs, le goût du projet. Alors, chaque enfant saura:
 - qu'il est en droit de ne pas savoir et qu'il peut demander;
 - qu'il est en droit d'être aidé et accompagné, et qu'il peut aussi avoir ce rôle d'accompagnateur;
 - qu'il n'est pas seul, qu'il pourra profiter des richesses des autres et qu'il devra partager avec les autres ses propres richesses.

- Pour cela, seront organisés:
 - des parrainages hors cycles et dans les cycles. Un enfant est disponible pour aider, faire avec un autre;
 - des tutorats hors cycle. Un enfant est disponible pour expliquer, apprendre à un autre, en collaboration avec un adulte;
 - des lieux et des temps où les enfants pourront organiser et gérer des projets à leur mesure
 - des exposés et des conférences d'enfants" ¹⁴²²

Ces pratiques appellent plusieurs commentaires: tout d'abord, le groupe et les relations d'entraide sont mis en avant comme pratiques pédagogiques permettant les apprentissages ¹⁴²³ (ce qui est moins le cas dans la configuration Tom Pouce et ce qui

¹⁴²¹ On peut consulter l'ensemble de la charte en annexe J2

¹⁴²² *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, Ed. ESF, Paris, 1993, p.188

n'existe pas du tout dans la configuration J.Giono) et d'autre part, le savoir n'est plus détenu par une seule personne (le maître ¹⁴²⁴), mais aussi par les enfants qui peuvent apprendre aux autres élèves (réseaux réciproques d'échange de savoir, conférences) et les aider (tutorat, parrainage). La relation pédagogique n'est pas forcément celle unilatérale du maître vers l'élève: elle peut être celle de l'élève vers l'élève. On pourrait rapprocher ces pratiques de tutorat et de parrainage du travail effectué par les moniteurs dans le "monitorial system" dont s'inspirèrent les fondateurs de l'école mutuelle. En même temps, la logique est complètement différente: les moniteurs, qui reçoivent rémunération, sont le prolongement du maître (c'est un "maître démultiplié" ¹⁴²⁵), ils surveillent les élèves, les font apprendre dans les tableaux et réciter par coeur ¹⁴²⁶. L'élève de la Maison des Trois Espaces ne surveille pas les autres enfants (à l'exception du trésorier qui marque les perturbateurs lors du conseil, mais c'est dans le cadre d'une loi votée par la classe) et surtout il ne fait pas qu'appliquer des exercices ou des consignes: il peut apporter du savoir et expliquer à sa manière. Dans les relations d'entraide, l'idée de réciprocité est importante, et elle ne concerne pas que les situations d'apprentissage, puisqu'un ensemble de pratiques vise à "entretenir les contacts permanents, formels ou non, entre toutes les classes, de la maternelle à la fin du primaire" ¹⁴²⁷ comme les récréations communes, les invitations à des spectacles ou des goûters, les cadeaux, une chorale collective dans l'école, les visites des classes des "grands" par les plus petits de l'école, la variation dans la formation des groupes (sur la base de critères hétérogènes ¹⁴²⁸ ou homogènes ¹⁴²⁹). On est proche ici de ce que décrit D.Riesman concernant le stade de "l'extrodétermination" où ce qui compte presque autant que l'apprentissage des savoirs, c'est l'adaptation de l'enfant à l'intérieur du groupe, la forme extrême de cette conception s'observant dans les jardins d'enfants: "Cela n'a guère d'importance si Johnny s'amuse mieux avec un camion sur un tas de sable; en revanche, il est de première importance de savoir s'il joue en bonne entente avec Bill à n'importe quel jeu" ¹⁴³⁰.

a) Le parrainage

¹⁴²³ "L'entraide, plus qu'une idée généreuse, est une pratique pédagogique que les enseignants veulent favoriser et développer; elle implique la solidarité, la reconnaissance et la tolérance" (*Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, pp.53 et 54)

¹⁴²⁴ Le maître doit en plus donner l'exemple aux enfants en interagissant avec ses collègues et en s'impliquant dans des relations de travail.

¹⁴²⁵ selon l'expression de G.Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.76

¹⁴²⁶ Voir G.Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, chapitre IV: "Ecole et industrialisation", pp. 65 à 85

¹⁴²⁷ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, ESF, Paris, 1993, p.54

¹⁴²⁸ grand/petit, ancien/nouveau, garçon/fille, maghrébin/turc, niveau 1/niveau 4, enfant turbulent/enfant paisible

¹⁴²⁹ niveaux identiques ou thème commun

¹⁴³⁰ *La foule solitaire. Anatomie de la société moderne*, Ed.Arthaud, Paris, 1964, p.98

“Dans une situation de parrainage, l'enfant n'est pas responsable d'un apprentissage. Il est là comme accompagnateur, pour aider, pour donner des informations. L'adulte est toujours organisateur de ces moments en coopération avec les enfants et les autres adultes concernés”¹⁴³¹. Le parrainage (qui doit être “limité dans le temps par un projet précis: il peut durer quelques minutes ou plusieurs fois un quart d'heure”¹⁴³²) peut être celui d'un enfant par un autre, d'un enfant par plusieurs enfants, de plusieurs enfants par un enfant. Nous n'avons jamais rencontré les deux derniers cas de figure. Les pratiques de parrainage peuvent être de différentes natures:

- pendant le stage BCD, un groupe d'enfants peut être chargé d'accueillir les autres enfants qui viennent à la bibliothèque, pour les guider, les aider dans leurs recherches et les aider à lire s'il s'agit de petits
- pendant la récréation, les grands peuvent aller aider à l'habillage des plus jeunes, et ils peuvent également participer à leurs rondes et à leurs jeux
- dans la classe, un enfant peut se proposer pour accueillir un élève “primo-arrivant” en étant son “parrain”: il lui expliquera le fonctionnement, lui présentera sa manière de travailler, éventuellement, lui traduira certaines phrases s'il parle la même langue étrangère que lui.

Nos observations et l'analyse des entretiens nous ont surtout amené à considérer le parrainage sous la forme de l'aide apportée par les grands du module 3 aux petits du module 1, notamment pour l'habillage et la lecture. Indépendamment du fait savoir si les enfants vont réellement aider les petits (ou s'ils inventent ces pratiques pour “faire plaisir” à la sociologue), les entretiens révèlent les représentations que se font les élèves de la relation pédagogique. Les institutrices de module 1 sont très attachées au fait que l'enfant apprenne seul à s'habiller et à se chausser, qu'on les aide dans leurs apprentissages de la lecture, mais qu'on ne lise pas à leur place et plus largement que les pratiques pédagogiques soient un accompagnement pour permettre l'accession de l'élève à son autonomie. Or certains enfants “en difficulté” ont une conception de l'apprentissage scolaire (faire, montrer, au lieu d'accompagner et de laisser faire de manière “autonome”) qui va à l'encontre des manières de procéder privilégiées à la Maison des Trois Espaces et peut-être que ce décalage est révélateur des problèmes scolaires que ces enfants rencontrent face à un apprentissage principalement basé sur l'“autonomie”, l'acquisition par soi-même et l'intériorisation des consignes.

- **Ali** (difficultés): “Pour la lecture, les petits, on leur lit”
- Q: “Et est-ce qu'il t'arrive de t'occuper des petits, à la BCD ou...”
- **Mounir** (difficultés): “Ouais une fois ouais. J'étais au CE1”
- Q: “Et tu leur as fait faire quoi?”
- Mounir: “Mmmh...Je leur lis des livres! ‘faut qu'i z'apprennent à lire...”

¹⁴³¹ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, p.55

¹⁴³² *idem*, p.55

- Q: “Et les petits, tu les aides des fois?”
- **Marco** (difficultés): “Ouais, ça m’arrive”
- Q: “Et pour faire quoi?”
- Marco: “Des fois, i’faut s’habiller, alors des fois y’a un petit qui arrive pas à prendre un truc, alors je le prends et je lui donne”
- Q: “Par exemple, tu leur fais faire quoi <aux petits>?”
- **Wafa** (difficultés): “Euh..je les mets (sic) ses chaussures, je lui mets sa veste”
- **Héléna** (difficultés): “J’aime bien m’occuper des petits, j’aime bien les surveiller”

On peut supposer que cette manière très “dirigée” de concevoir l’apprentissage de la manière de se vêtir, de se chausser et d’apprendre à lire provient d’une forme d’expérience de relation au monde acquise dans le milieu familial. J.Lautrey rappelle que “<Le développement cognitif> ne se fait pas dans la simple interaction de l’enfant avec un monde physique qui s’imposerait de manière identique à tous. Le monde des objets lui-même se présente à l’enfant à travers un <<emballage>> social qui influence la forme de ses expériences”¹⁴³³. Lorsqu’une mère habille son enfant d’un blouson, elle fait davantage que simplement le vêtir, elle lui montre (sans qu’il y ait forcément une intention “éducative” derrière) une manière d’apprendre certains gestes, soit en laissant l’enfant “tâtonner”, “essayer de lui-même” en verbalisant ses conseils, soit en lui prenant “d’autorité” les bras pour les enfiler dans le vêtement. On peut rapprocher ces différentes manières de faire de l’étude de Lautrey qui souligne que “Les milieux où l’on met davantage l’accent sur la conformité à un modèle extérieur ont davantage recours à un contrôle externe et immédiat du comportement de l’enfant. Par contre, les milieux qui paraissent davantage chercher à développer l’initiative, l’originalité, adoptent des formes de contrôle du comportement moins immédiates, laissant plus de place à cette initiative”¹⁴³⁴. Or J.Lautrey montre aussi que “plus la profession du père se situe dans le haut de la hiérarchie sociale, plus le type de structuration que l’environnement familial présente à l’enfant est souple <...> Réciproquement plus la profession du père se situe vers le bas de la hiérarchie sociale, plus le type de structuration tend à devenir rigide”¹⁴³⁵. J.C Chamboredon et J.Prévost montrent qu’une partie des mères issues des classes supérieures, accordent une forte importance à la fonction de transmission culturelle d’une manière proche de celle valorisée à l’école, ce qui mène à une “quasi-professionnalisation” de leur travail pédagogique de mère, notamment au moment de la prime enfance¹⁴³⁶. Les enfants en difficultés dont les extraits d’entretien montrent qu’ils ont une manière très “externe” d’apprendre un geste ou une compétence aux plus jeunes sont tous de milieux populaires sauf Héléna (le père est agent administratif et la

¹⁴³³ *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, PUF, Paris, 1990, p.241

¹⁴³⁴ *idem*, pp.150 et 151

¹⁴³⁵ *ibid*, p.115

¹⁴³⁶ *Le métier d’enfant: vers une sociologie du spontané*, CERI, OCDE, Paris, 1975

mère est au foyer) qui présente pourtant le rôle de la mère d'une manière similaire à celle valorisée dans les milieux populaires: la mère est la "gardienne" d'enfants, elle surveille plus qu'elle n'éduque.

C'est pourquoi, certains enfants de milieux populaires et en "difficultés" préfèrent renoncer à la relation de tutorat tellement la relation pédagogique qu'on leur demande d'adopter semble entrer en contradiction avec leur mode de socialisation familial (où aider un enfant, c'est "faire quelque chose"):

- Q: *"Et est-ce qu'il t'arrive de t'occuper d'enfants qui sont dans d'autres classes, par exemple les petits?"*
- **Brahim:** *"Jamais"*
- Q: *"Ca t'intéresse pas de le faire?"*
- **Brahim:** *"Si...Mais c'est pas nous qu'on fait tout. On regarde qu'est-ce qu'ils font, quand ils sont coincés, on leur met!"*

Enfin les pratiques de parrainage qui consistent à aider les petits à s'habiller et à se chausser semblent être plus appréciées par les filles que par les garçons, et ceci quelque soit leurs performances scolaires et leurs origines sociales, ce qui reflète sans doute un effet des pratiques sociales de division sexuelle des tâches familiales où la mère occupe une fonction de maternage très importante. Ainsi sept filles (Martine, Karima, Sonia, Héléna, Ridha, Dounia, Daphna) sur les douze interrogées nous ont répondu qu'elles aimaient aller aider les petits pour s'habiller et se chausser alors que sur les onze garçons interrogés aucun nous a dit qu'il aimait cette activité, Bertrand soulignant même la perte de temps qu'elle occasionne ("*<Les petits> i'sont trop lents, alors y'a des fois on passe une heure pour rien...*").

b) Le tutorat et les échanges réciproques de savoir

Le tutorat "induit une implication différente de celle du parrainage. Le tuteur devient <<co-responsable>> d'un apprentissage qui concerne un autre ou plusieurs autres enfants. Une préparation de ce travail et une prise de conscience par l'enfant <<tuteur>> de la nécessité de la maîtrise d'un concept ou d'une compétence particulière sont indispensables. L'adulte supervisera toujours le déroulement de ces moments afin que l'enfant <<tuteur>> ne soit jamais porteur de l'échec éventuel de son travail avec ou auprès d'un autre enfant". Les réseaux d'échanges réciproques de savoir¹⁴³⁷ existent dès le module 1 pour "faciliter les interactions" de manière complémentaire aux apprentissages et leur fonction principale est de montrer aux enfants qu'ils savent quelque chose, de leur faire "prendre conscience que <<savoir>>, c'est se donner des perspectives de <<pouvoir>>, qu'ils ont tout un potentiel en eux qu'ils peuvent formuler, exprimer et faire vivre"¹⁴³⁸. La démarche de l'institutrice consiste à faire en sorte que les

¹⁴³⁷ Cette pratique a été reprise à la Maison des Trois Espaces, suite à l'expérience de Claire Héber-Suffrin à Orly dans les années soixante.

¹⁴³⁸ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, ESF, Paris, 1993, p.68

élèves repèrent d'eux-mêmes leurs savoirs (elle n'a qu'un rôle de "facilitateur"), puis elle constitue un classeur d'offres (plus "valorisantes" que des demandes) où chaque enfant est présenté avec son savoir (photo avec une légende écrite). L'institutrice insiste pour trouver un savoir à chaque enfant: "Pour les enfants qui ne répondent absolument rien, j'ai donné des exemples à partir d'autres réponses et je les ai observés attentivement dans leur quotidien, pour essayer de faire émerger avec eux des savoir-faire"¹⁴³⁹ ("Pour chaque enseignant, l'objet du dialogue pédagogique de repérage des savoirs n'est pas de constater un échec ou un manque, mais de rechercher les ressources de chacun"¹⁴⁴⁰). Ces réseaux réciproques d'échanges de savoir impliquent trois conceptions de l'apprentissage: premièrement il faut "positiver" la connaissance (source de pouvoir) et redonner confiance aux enfants en leur démontrant que personne ne sait "rien"¹⁴⁴¹; deuxièmement l'institutrice n'est pas l'unique "détentric" du savoir, les enfants peuvent apprendre en dehors de sa présence, éventuellement même avec des parents (qui peuvent participer au réseau comme à d'autres projets scolaires); troisièmement, transmettre des connaissances et en recevoir, c'est s'insérer dans des relations sociales.

Les enfants du module 3 utilisent le classeur d'offres systématiquement une fois par quinzaine (pendant une heure et demi), ce qui leur ouvre la possibilité de proposer tous les jeudi un apprentissage à d'autres élèves (le réseau d'échanges réciproques de savoirs fonctionne en parallèle avec les autres ateliers, si bien que les enfants dont l'atelier est annulé ou qui ne se plaisent pas dans leur atelier peuvent venir au réseau). Dans les entretiens, les enfants nous parlent des types d'apprentissages qu'ils font dans ce cadre: la tarte aux pommes, le chech keibab (pain turc), le pipeau. Souvent, les enfants vont au gymnase, pour faire du basket, des rubans, de la gymnastique, sans qu'un des élèves montre aux autres un geste qu'il connaît. Mais le classeur d'offres peut concerner aussi des savoirs scolaires: dans la classe, un enfant peut être un "expert" dans une connaissance (comme les divisions) et aider les autres enfants. Selon l'institutrice, dans l'aide qu'apporte un enfant à un pair, l'élève met en place sa propre stratégie: elle laisse même un enfant qui ne sait pas faire quelque chose donner des conseils à un autre élève: "c'est génial avec ce système-là, c'est qu'un gamin comme Marco, qui a eu beaucoup de mal à apprendre des mots, à mémoriser des mots, qui arrivait pas à mémoriser plus de cinq mots, a offert à Salim, qui n'arrive pas non plus à apprendre ses mots, une astuce pour apprendre ses mots! <...> Et ils y arrivent! Et le gamin qui explique à l'autre, qui est pas bien sûr de lui, en expliquant à l'autre, met en place sa propre stratégie. Et il fait des progrès en même temps."

Ce procédé pédagogique n'est pas sans rappeler la méthode de Joseph Jacotot qui au début du XIX^{ème} siècle est placé en situation de "maître ignorant" face à des élèves de l'université de Louvain (Pays-Bas) auxquels il doit apprendre le français sans connaître lui-même un mot de hollandais. L'enseignante de cycle 3 adopte ici, comme J. Jacotot, le

¹⁴³⁹ idem, p.68

¹⁴⁴⁰ ibid, p.69

¹⁴⁴¹ On est proche ici de la conception développée par l'institutrice de la configuration Guilloux. Voir la partie II,4: "Valoriser les élèves et positiver les situations d'apprentissage".

principe selon lequel "toutes les intelligences sont égales" et il est possible d'enseigner ce qu'on ignore: "un père de famille, pauvre et ignorant peut, s'il est émancipé, faire l'éducation de ses enfants, sans le recours d'aucun maître explicateur"¹⁴⁴². Dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, l'objectif pédagogique de "s'entraider" pour permettre un meilleur apprentissage ne nous semble pas aller de soi: en effet, les propos que nous avons pu relever chez les élèves "en réussite scolaire" ne nous incitent pas à penser que le fait d'aider d'autres enfants ou de se faire aider par eux pourrait expliquer leurs bons résultats scolaires. Au contraire, certains enfants "en réussite" décrivent des pratiques très solitaires et individuelles dans leur manière de travailler scolairement. Les bons élèves ne sont pas spécialement attachés à aider les plus faibles qu'eux sur le plan scolaire, surtout s'il y a une grosse différence de niveaux. Dans ce cas, l'initiative vient souvent de l'enseignante qui demande à un élève d'aider un autre beaucoup plus faible que lui, éventuellement en lui demandant de corriger à sa place¹⁴⁴³.

Elèves "en réussite"

- Q: *"Et est-ce qu'il t'arrive d'aider des enfants de ta classe?"*
- **Lubna** (groupe 3): *"Ouais...Même des fois je leur corrige, A. <prénom de l'institutrice> elle me demande de leur corriger leurs textes"*
- **Bertrand** (groupe 2): *"Ouais"(ton peu convaincu)*
- Q: *"Pour faire quoi, par exemple?"*
- **Bertrand**: *"Et ben comme elle explique, et ben on explique à quelqu'un d'autre"*
- **Martine** (groupe 1): *"Oui"*
- Q: *"Tu fais quoi?"*
- **Martine**: *"Et ben des fois, A. elle me demande d'aider Ali (difficultés, groupe 2) qui est à côté de moi, parce qu'il a pas compris un exercice..."*
- **Dounia** (groupe 2): *"Euh...Oui...Surtout mon voisin, Marco (difficultés, groupe 1) Parce que à chaque fois que A. elle lui donne quelque chose, c'est pas clair, alors il faut lui expliquer..."*
- Q: *"Et c'est A. qui te le demande, de l'aider?"*
- **Dounia**: *"Des fois oui, des fois non, mais souvent oui, le plus souvent, c'est elle...me le demande"*

Pour les élèves, la relation d'aide ne leur paraît intéressante que si elle comporte une part de réciprocité, soit en renversant la relation d'aide dans une autre situation (sur un exercice, une matière où l'autre est meilleur)¹⁴⁴⁴, soit parce qu'il existe par ailleurs des liens affectifs entre les deux enfants¹⁴⁴⁵. Quand cette relation n'est pas réellement

¹⁴⁴² J.Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Ed.Fayard, Paris, 1987, p.34

¹⁴⁴³ L'institutrice explique aussi aux enfants des niveaux les plus faibles (1,2) quand ils font des exercices qu'ils doivent essayer d'abord tout seuls, puis que s'ils n'y arrivent pas, ils peuvent demander aux enfants du même niveau, sinon à un élève d'un niveau plus fort. Un enfant qui ne connaît pas la réponse au tableau s'entend souvent demander par la maîtresse "tu veux de l'aide?" et si sa réponse est affirmative, les autres élèves lèvent le doigt pour pouvoir l'aider.

réciproque, notamment pour les élèves “en réussite”, elle ne leur paraît pas bénéfique, comme le souligne Bertrand (groupe 2, réussite) dans le cadre du film réalisé par France 3 en mars 1993: le journaliste l’interrogeant sur la manière et la fréquence avec laquelle il pouvait aider les autres, Bertrand répond que “ça dépend qui”. Nous avons pu remarquer dans le cadre de nos observations que cet élève avait tendance en fait à travailler seul, et à refuser d’apporter de l’aide aux élèves plus faibles que lui: il s’intéressait par contre plus aux élèves plus forts, auxquels il lui arrivait de demander des explications. Raphaël (groupe 3, réussite) a la même impression que Bertrand: l’aide aux autres lui paraît être comme une perte de temps et il préfère le travail individuel.

- Q: “Et est-ce qu’il t’arrive de...d’aider des enfants dans la classe?”
- **Raphaël** (ton peu convaincu): “Ouais...Mais presque pas”
- Q: “Oui? Par exemple, c’est quand euh...A. <prénom de l’institutrice> ou c’est eux qui te le demandent?”
- Raphaël: “C’est euh...Pfff...C’est plutôt eux qui me le demandent....”
- Q: “Ouais? Et toi, t’as pas bien envie de les aider?”
- Raphaël: “Nan...C’est comme travailler à deux, j’aime pas trop, des fois”

Enfin, lors de nos observations en classe, nous avons même pu remarquer que Daphna (en réussite, groupe 1) à qui l’institutrice avait demandé d’aider une autre fille “en difficultés scolaires” (Ridha, groupe 2) faisait exprès de se tromper en lui expliquant l’exercice. Lorsque l’enseignante lui avait demandé si elle avait “fait exprès de se tromper”, la fille avait alors répondu que “comme ça, elle voudra plus travailler avec moi”. Au total, on peut se demander s’il n’y a pas là une contradiction entre la pratique favorisée de l’entraide mutuelle entre les enfants et les exigences de réussite scolaire qui sont plutôt solitaires. En tout cas, aider les autres à faire leur travail scolaire n’est pas mis en avant par les enfants “en réussite” comme une pratique qui les aiderait eux à réussir scolairement.

2- Etre responsable au sein du groupe

La responsabilité des enfants dans la communauté scolaire ne peut être dissociée de la volonté de former les “citoyens” d’une “société démocratique” où chacun (adulte comme enfant) est soumis à la loi commune raisonnée et discutée. Un extrait de bande dessinée affiché sur le tableau des responsabilités symbolise bien cette liaison, où l’on voit Mafalda (héroïne d’une bande-dessinée argentine) poser la question: “Et si on relevait les manches pour construire avec les autres un monde meilleur?”.

¹⁴⁴⁴ Ce qui se produit rarement pour les meilleurs élèves du niveau 3 de la classe, ainsi que l’expliquent Raphaël et Lubna (groupe 3).

¹⁴⁴⁵ C’est le cas par exemple pour Hélène (groupe 1, difficultés): “Par exemple, là, j’ai une copine , elle arrive pas à faire un exercice, alors je l’aide et puis après elle comprend. Mais je l’aide, c’est ma copine...alors les autres, non, pas beaucoup”ou bien Ridha (groupe 2, difficultés) qui explique qu’elle se fait aider par sa copine Lubna (groupe 3, réussite): “quand je comprends pas une opération, y’a ma copine, Lubna, c’est ma voisine, comme elle sait bien travailler alors elle m’explique”.

a) L'exemple des instituteurs dans la responsabilité collective

A la Maison des Trois Espaces, tout le monde (enfant comme adulte) est responsable de la collectivité et les enseignants doivent s'engager à participer à des tâches, ainsi que le stipule la charte de l'école : "La répartition des tâches matérielles est fixée en début d'année pour la durée de l'année scolaire. Chaque responsable doit rendre compte à l'équipe de son action et faire un point, un compte rendu en milieu d'année"¹⁴⁴⁶. Dans le partage des responsabilités, les instituteurs instaurent un autre rapport de pouvoir que celui impliqué dans l'autorité bureaucratique: ici, chacun choisit sa responsabilité, sa part d'implication dans le groupe non pas uniquement par soumission à une "autorité supérieure" qui fixe les "devoirs" de la profession enseignante envers l'administration, mais plutôt d'abord parce qu'il se sent une obligation envers le groupe des enseignants et des enfants. Le principe de fonctionnement des responsabilités est calqué sur le même modèle que celui des élèves en classe et on peut dire que le groupe des enseignants fonctionne comme un exemple aux yeux des enfants. Ainsi, l'une des institutrices est trésorière (ce n'est pas la directrice) et s'occupe de tous les comptes de l'école, comme chez les enfants où l'un des élèves est trésorier (ce n'est pas l'institutrice) en tant que responsable de bureau et il doit compter les recettes et dépenses de la classe (chaque enfant apporte 100 francs en début d'année).

Un instituteur qui ne se serait pas acquitté des tâches incombant à sa responsabilité se verrait reprendre par ses pairs, dans la même logique selon laquelle un élève n'effectuant pas ses responsabilités se verra reprendre dans le cadre d'un conseil. La logique du partage des responsabilités suit un principe démocratique de distribution des pouvoirs: " On essaie de mettre en pratique les principes démocratiques du pouvoir partagé, mais de la responsabilité de chacun. C'est à dire que quand un projet est mis en oeuvre <...> on voit par petits groupes de cycles qu'est-ce qu'on va privilégier, on vise telle ou telle capacité ou compétence à atteindre et chacun est responsable de ça <...> Mon boulot de directrice, c'est de favoriser la mise en oeuvre du projet, de veiller à ce que rien ne soit oublié, à ce que chacun prenne la parole à laquelle il a droit, à ne pas précipiter les choses, aussi, et puis une fois qu'un projet est adopté <...> j'en suis le garant au même titre que chacun des autres, mais avec aussi la fonction de le rappeler souvent, d'éviter que ça dévie"(directrice). Par exemple, dans la salle des enseignants figurent des panneaux où sont inscrits les responsables de commissions, comme celle de "fête de fin d'année". Ces commissions sont mises en place chaque année, selon les besoins. La charte précise qu'elles ont un "pouvoir de proposition" et qu'elles comportent "au moins un représentant de chaque module".

b) Les procédures de désignation des responsables

Les responsables du bureau¹⁴⁴⁷ comme les responsables de récréation¹⁴⁴⁸ changent

¹⁴⁴⁶ On peut consulter dans son ensemble la charte de l'école, en annexe J3.

¹⁴⁴⁸ Chaque responsable s'occupe d'une activité: BCD, ping-pong ou ballon. A la différence des responsables de bureau, un élève n'a pas le droit de se présenter deux fois de suite dans une même responsabilité de récréation.

trois fois dans l'année: un premier vote est effectué à la rentrée, le deuxième après les vacances de Noël et le dernier après les vacances de Pâques. Pour être élu au conseil, l'enfant doit dire pour quelle responsabilité de bureau il se présente, argumenter sa candidature, et ensuite les autres élèves votent. A la différence des responsabilités obligatoires de la classe, les responsabilités de bureau et de récréation ne sont donc pas tournantes et elles doivent être motivées. Au total, sur l'année 1992/93, huit enfants ont été élus responsables au conseil, en sachant que certains élèves ont été plusieurs fois responsables, occupant différentes fonctions. Lubna (réussite) détient le "record" en la matière, puisqu'elle a été tour à tour dans la même année déléguée de module, secrétaire et animatrice. Beaucoup d'enfant nous ont confié pendant l'entretien qu'ils se sont présentés pour être responsables au bureau et/ou de la récréation, mais qu'ils n'ont pas été élus: au total, quatre enfants seulement nous ont déclaré ne pas s'être présentés au bureau.

Il est difficile d'interpréter pourquoi certains élèves sont élus plutôt que d'autres: est-ce que c'est parce que les autres enfants les considèrent comme "capables" d'exercer la fonction requise, ou parce qu'ils votent pour leurs "copains"? Est-ce que les deux interviennent? Ce qui est étonnant, c'est qu'un garçon comme Sébastien (classé "en réussite") a été élu deux fois dans l'année, alors que les autres enfants ne le supportent pas (il est bagarreur, très désagréable avec les autres) et qu'en plus, il a abusé de ses pouvoirs de secrétaire: il a une attitude très intransigente avec les autres enfants (les expulsant du conseil pour des raisons insignifiantes), contradictoire avec son comportement très "dissipé" en classe. Peut-être faut-il voir là le prestige dont bénéficient les plus "durs"? Par contre, sur les huit enfants élus, aucun garçon classé "en difficultés scolaires" n'a été choisi. En effet, sur les huit enfants qui ont été responsables, six sont des filles et ce n'est pas parce qu'elles se sont plus présentées que les garçons: il semblerait que les enfants votent de manière plus fréquentes pour elles. Le deuxième garçon, Bertrand (en réussite) qui a été élu comme responsable de bureau, bénéficie d'une large "popularité" dans la classe (et surtout auprès des garçons), contrairement à Sébastien. Il apparaît souvent comme un "meneur", qui sait s'imposer, par exemple pour chahuter lorsque l'enseignante n'est plus là (il est parmi ceux qui posent le plus problème aux intervenants extérieurs).

Parmi les huit enfants qui ont été élus responsables de bureau dans l'année, les trois élèves "en difficultés" sont des filles ¹⁴⁴⁹ :

- Q: *"Ca consistait en quoi, animateur?"*
- **Salma** (groupe 3, turque): *"A donner la parole...A préparer le conseil avec les autres, ceux-là qui participaient au bureau, à lire les mots, écrire l'ordre du jour... <les*

¹⁴⁴⁷ Rappelons que le bureau est composé d'un animateur (qui lit les mots, donne la parole, écrit l'ordre du jour au tableau), d'un trésorier, d'un secrétaire (qui écrit l'ordre du jour et toutes les propositions au tableau, qui écrit les noms des enfants qui risquent de se faire expulser) et d'un délégué de module (le conseil de module regroupe les cinq délégués des cinq classes du module, ainsi que les enseignants et la directrice qui anime le conseil).

¹⁴⁴⁹ Ridha (groupe 2, maghrébine) est responsable de module, mais elle n'a encore jamais exercé ses fonctions au moment où nous l'interrogeons: elle ne peut donc pas encore en parler

copains> ils écoutaient, parce qu'on mettait des avertissements <elle détache les mots, en disant les syllabes distinctement>. Alors ils pouvaient rien faire, parce qu'on mettait des avertissements et qu'ils voulaient pas être exclus!"

- Q: "Et il fallait faire quoi en tant que secrétaire, ça consiste en quoi?"
- **Karima** (groupe 3, maghrébine): "Ca...T'as le classeur, et l'animateur, il met l'ordre du jour et après moi j'écris la date en mettant vendredi 14, quoi je sais pas, après j'écris ordre du jour, j'écris les avertissements, ceux-là qui sont au tableau et si t'es exclu du conseil parce que t'as trois croix, tu sors et après on les marque et la semaine prochaine...euh...tu fais pas partie du conseil"

Ces extraits d'entretien amènent deux commentaires: d'abord, sur les caractéristiques de ces trois filles "en difficultés" qui sont d'origines populaires et de culture maghrébine ou turque. Il est vrai que sur les quatorze élèves que nous avons classé "en difficultés scolaires", douze enfants sont d'origines étrangères (sept garçons et cinq filles) et seuls trois enfants ne sont pas d'origines ouvrières. Par contre on peut se demander s'il n'est pas significatif de relever que sur les quatorze élèves "en difficultés", les trois enfants choisis comme responsables sont les trois filles de cultures étrangères et de milieux ouvriers: est-ce que ces élèves n'auraient pas un "rapport" plus "facile" (socialement constitué par les rapports sociaux de sexe) au fonctionnement du conseil et de ses responsabilités, par le rôle qu'elles jouent dans leur famille ouvrière de culture turque ou maghrébine? Est-ce qu'elles ne bénéficient pas d'une reconnaissance plus importante par les autres élèves de leur capacité à gérer une responsabilité? L'âge n'apparaît pas comme un critère "en soi" d'élection (des élèves appartenant à tous les groupes sont choisis). Par contre, associé à une autre caractéristique comme la performance scolaire, on trouve des différences entre les enfants classés en "réussite scolaire" qui sont en moyenne plus jeunes que ceux classés en "difficultés scolaires"¹⁴⁵⁰. On dirait que plus l'enfant a de bons résultats scolaires, plus il est susceptible d'être nommé jeune comme responsable de bureau et que les enfants "en difficulté" doivent par contre leur élection au bureau davantage à leur plus grande "maturité".

L'autre remarque concerne le rapport à l'autorité que ces filles ont retenu dans leurs fonctions: les responsables de bureau sont ceux qui ont du pouvoir sur l'assemblée des enfants, en écrivant l'ordre du jour, en menant les débats et en excluant les perturbateurs. Chez les élèves "en réussite", les fonctions nous semblent davantage décrites en terme de "responsabilité" par rapport au groupe d'enfants, alors que chez les élèves en "difficultés", les fonctions exposées relevaient plus de l'ordre des gestes à effectuer.

Q: "Il fallait faire quoi, en tant qu'animateur?"

- **Bertrand** (groupe 2): "Fallait préparer le conseil, lire des mots, donner la parole, écrire l'ordre du jour"
- Q: "Est-ce que tu te rappelles comment...qu'est-ce qu'il fallait faire comme trésorier?"

¹⁴⁵⁰ Pour être plus précis, parmi les élèves élus responsables de bureau et qui sont classés "en réussite", on compte: - 2 élèves de 1ère année - 1 élève de 2ème année - 2 élèves en 3ème année Parmi les élèves élus responsables de bureau et qui sont classés dans le groupe "en difficultés", on compte: - 2 élèves de 4ème année - 1 élève de 2ème année

- **Sébastien**(groupe 2): *“On devait compter l’argent et marquer sur un cahier rose combien on avait de sous”*
- Q: *“Trésorière, tu faisais quoi?”*
- **Martine** (groupe 1): *“Ben tu comptes l’argent de la coopérative qu’on a <...> Et tu marques chaque fois qu’on reçoit des sous et puis...et euh chaque fois qu’on reçoit des sous, comme ça tu vois combien on a à la fin de l’année pour faire un voyage en Allemagne” <...>*
- Q: *“Et ça marche comment, la préparation?”*
- Martine: *“Ben tu...euh d’abord y’a l’animateur Lubna qui écrit l’ordre du jour et euh...sur un bout de papier on lui glisse si elle a oublié des choses et tout...et moi je marque sur des petits bouts de papier, par exemple si y’a quelqu’un qui a pas encore payé depuis toute l’année, alors bon je marque sur un bout de papier et je lui donne et sur ce bout de papier, y’a marqué: <<Il faut que tu donnes 90f>>“*
- Q: *“Et tu te rappelles ce qu’il fallait faire comme secrétaire, au bureau?”*
- **Daphna** (groupe 1): *“Pendant le conseil, il fallait euh...écrire ce qui était écrit au tableau, l’ordre du jour. Aujourd’hui, y’a une secrétaire, Karima j’crois, et ben elle va écrire sur un texte tout...tout le conseil, tout ce qui va être dit”*
- Q: *“Tout ce qui va être dit, ou l’ordre du jour?”*
- Daphna: *“L’ordre du jour et tout ce qui va...toutes les propositions...Pour que la semaine prochaine, quand y’aura le conseil, elle pourra redire ce qu’on a dit, on pourra reprendre”*

Pour les responsabilités de la classe ¹⁴⁵¹, la désignation ne repose pas sur un procédé électoral, mais sur une obligation faite pour chaque enfant de participer. Les responsables changent toutes les semaines: l’institutrice lit la liste des enfants dans l’ordre alphabétique, et ils doivent choisir au fur et à mesure (le sixième n’ayant plus le choix). Les responsabilités sont plus ou moins appréciées par les élèves: “balayeur” est systématiquement choisie en dernier et les responsables de cette activité sont souvent l’objet de railleries de la part des autres enfants ¹⁴⁵². Pour l’institutrice, cette responsabilité “balayeur” a été l’occasion d’imposer à des garçons turcs l’obligation de participer aux “tâches ménagères de la classe”: “Et c’est génial, c’est que par exemple les garçons turcs arrivent à balayer. Ils savent qu’ils n’y couperont pas, de toute façon. Donc ils essaient de se défiler, mais ça marche pas! Alors c’est peut-être fait à contrecœur, je sais pas c’est qui faut en penser, de ça. N’empêche que maintenant, j’ai plus

¹⁴⁵¹ Ces responsabilités sont au nombre de six: - bibliothécaire: il doit ranger les livres de la classe et marquer les emprunts des enfants - nettoyeur: il doit changer tous les matins l’eau du seau qui sert à nettoyer le tableau; il doit nettoyer le tableau - balayeur: deux enfants sont chargés de balayer la classe à 15 heures 30 - facteur: il fait le lien entre la classe et l’extérieur pendant la classe, il amène des messages de la part de la maîtresse aux autres enseignants, il va chercher des messages ou bien il va faire des photocopies - laitier: il range les bouteilles de lait - distributeur: il doit distribuer les cahiers de la classe

¹⁴⁵² Raphaël par exemple nous explique qu’il s’est plaint au conseil de ce qu’un autre enfant se moquait de lui quand il balayait: “Non parce que c’est Sébastien, quand on balayait avec Samia, il se moquait de nous, il disait <<faut balayer>>, <<faut balayer>>“

à les rappeler à l'ordre!". On peut penser que chez beaucoup d'enfants, cette responsabilité est considérée comme "rabaissante" (il faut faire le ménage pour les autres). Corinne va dans le sens de cette interprétation lorsqu'elle explique son aversion pour la responsabilité de laitier: "ceux qui servaient, fallait mettre à la poubelle, fallait nettoyer si...y en mettaient par terre...et ils faisaient exprès d'en mettre partout pour qu'on nettoie après!". Par contre, la responsabilité de "facteur" rencontre énormément de succès, sans doute pour la même raison que dans n'importe quelle classe d'une autre école où le maître demandant qui veut "aller apporter un papier" chez un autre enseignant, ne sait plus quel élève choisir, tellement les volontaires sont nombreux, non par souci d'une "responsabilité collective", mais par besoin de bouger et de s'abstraire un temps de la situation scolaire (ainsi que nous l'avons observé dans la configuration J.Giono).

Il y a donc un aspect d'obligation dans ces responsabilités de classe, puisque les élèves doivent participer, ne peuvent pas choisir la semaine qu'ils préfèrent, ni forcément la responsabilité (à moins d'être le premier à être désigné sur la liste alphabétique). Pour autant, l'enfant qui s'engage dans cette responsabilité "imposée" ne peut pas être considéré comme un officier de l'école des Frères qui "se voit confier comme un honneur des tâches matérielles annexes (portier, balayeur, récitateur de prières, etc.) ou des fonctions de surveillance (inspecteur, visiteur des absents...)"¹⁴⁵³. L'élève de la Maison des Trois Espaces qui partage avec ses camarades l'obligation "tournante" des responsabilités a participé en début d'année à la définition de ces responsabilités¹⁴⁵⁴. Il s'agit donc, comme pour le rapport aux lois, d'une soumission raisonnée à un fonctionnement préalablement accepté, et non pas d'une obéissance totalement passive. Pour autant, les responsabilités qui engagent l'élève dans la collectivité scolaire à l'égard de ses pairs ne doivent pas occulter une forme de rangement, de mise en ordre, de propreté plus "quotidienne", plus "informelle" et qui ressemble par certains aspects aux exigences esthétiques de Tom Pouce¹⁴⁵⁵. Par exemple à la Maison des Trois Espaces, les cahiers se repèrent par des couleurs bien spécifiques en fonction de leur usage (exercices grammaire, orthographe, leçons maths, etc...), l'institutrice exige que les enfants rangent leur bureau avant de sortir et elle insiste sur la propreté, la clarté des écrits, la forme correcte des lettres¹⁴⁵⁶:

¹⁴⁵³ G.Vincent, *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, p.76

¹⁴⁵⁴ Ces responsabilités ne sont pas forcément reconduites à l'identique d'une année sur l'autre. Par exemple la responsabilité du laitier qui a été mis en place pour la première fois cette année (1992/93) s'est avérée à l'usage inutile et sera supprimé l'année prochaine.

¹⁴⁵⁵ Voir infra la partie IV,2,b: "La disposition de soi par la mise en ordre rationnelle et esthétique du monde environnant"

¹⁴⁵⁶ Par exemple un jour, elle reprend Chokhari qui écrit au tableau un I majuscule de travers: "*Le I majuscule comme ça n'existe pas. Il n'a pas la petite boucle, là*". Elle montre en même temps les majuscules inscrites sur le tableau affiché, afin que l'enfant s'en serve comme modèle. L'"écriture" et le "soin" sont des rubriques évaluées dans les "fiches d'évaluation" qui regroupent tous les niveaux en français et mathématiques de l'enfant pour chaque période.

- **(18.06.93)** Les enfants font une dictée. A la fin, l'institutrice fait la correction au tableau, puis elle demande aux enfants de corriger au crayon à papier sur leur cahier: *"Vous ne gribouillez pas, vous réécrivez le mot au propre, et si c'est un verbe, vous l'accompagnez de son sujet!"*
- **(13.05.93)** L'institutrice fait faire des opérations au brouillon, puis recopiées ensuite sur le cahier du jour: *"Quand vous aurez fini les soustractions, vous prenez le cahier du jour et vous recopiez les deux soustractions(elle encadre sur le tableau) avec le résultat, que vous aviez écrit sur le cahier de brouillon".*
- **(7.06.93)** L'institutrice donne un exercice de conjugaison aux enfants, qu'elle écrit au tableau. Elle écrit la consigne avec un exemple et dit: *"Vous rédigez, vous écrivez comme moi"*et ajoute plus loin *"Attention aux ratures!"*
- **(4.05.93)** L'institutrice donne les énoncés des exercices de manière très claire, très ordonnée, et elle exige que les enfants fassent de même. Elle donne un exercice au groupe 1: *"Le groupe 1, vous prenez votre cahier du jour et vous écrivez"* (elle écrit au tableau, tout en dictant): *"Numération: les milliers Construire un tableau et placer trois mille cinq cent trente douze mille vingt sept trois cent mille neuf"*

V- Réflexivité et souci des techniques d'acquisition

Lorsqu'il décrit les caractéristiques du mode d'apprentissage dans les écoles maternelles et les "infant schools", B.Bernstein qualifie la forme pédagogique appliquée d'"invisible" et ceci pour plusieurs raisons, parmi lesquelles: "on y met peu l'accent sur la transmission et l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques; les critères d'évaluation de la pédagogie y sont multiples et diffus et ne se prêtent donc pas facilement à la mesure"¹⁴⁵⁷. Comme dans la configuration Guilloux, les pratiques d'apprentissage et les modes d'évaluation de la Maison des Trois Espaces s'écartent de ce modèle diffus décrit par Bernstein pour s'apparenter à une pédagogie plus explicite, plus "visible".

1- Des apports méthodologiques personnalisés et l'explicitation des stratégies mentales d'apprentissage

L'institutrice demande constamment aux enfants de justifier leurs réponses, à l'écrit comme à l'oral, ce qui relève d'un double souci: premièrement, arriver à se contrôler, à faire le moins d'erreur possible (par exemple à un élève qui fait une opération au tableau, elle demande "Quelle opération fait-on pour vérifier si c'est juste?" et les autres répondent "une addition!") et deuxièmement, apporter la preuve qu'on adopte une démarche compréhensive et raisonnée dans ses apprentissages. Ainsi, lorsqu'un enfant présente sa lecture préparée, l'institutrice lui demande d'expliquer les mots difficiles, qu'il doit chercher au préalable dans le dictionnaire s'il ne les connaît pas et elle interrompt toujours la lecture avant la fin, pour que l'enfant raconte le reste de l'histoire (elle vérifie ainsi qu'il a compris ce qu'il a lu). De la même manière, les enfants soumis à une dictée ne doivent pas seulement s'efforcer d'écrire adéquatement les phrases et d'orthographier

¹⁴⁵⁷ Classe et pédagogies: visibles et invisibles, CERI, OCDE, Paris, 1975, p.6

correctement les mots, ils doivent également faire un effort de compréhension, puisqu'après avoir dicté, et avant qu'ils se relisent, l'institutrice demande aux enfants de lui raconter l'histoire "pour voir si tout le monde a bien compris".

La compréhension suppose une démarche active dans ses apprentissages, une implication dont l'élève doit faire preuve dans la vie de la classe et dans les objets de connaissance qu'il apporte (près du coin lecture, il y a une mante religieuse séchée avec du coton dans une boîte où il est écrit "la mante religieuse apportée par Jonathan"). L'institutrice ne détient pas toutes les connaissances et l'enfant doit solliciter d'autres sources, comme par exemple la BCD, qui lui permet de rectifier ses travaux "quand il a des doutes":

- **(7.06.93)** Les enfants dessinent un prince pour illustrer le texte qu'ils écrivent sur Cendrillon (en version remaniée). Un enfant dessine un puits tout tordu. L'institutrice le remarque et lui dit: *"Moi, ce que je te propose, c'est d'aller en BCD pour voir comment c'est fait, un puits... Quand vous avez un doute, il vaut mieux aller voir"*

Cette démarche suppose de la part de l'enfant l'explicitation et l'identification de ses difficultés, de ses problèmes:

- **(4.05.93)** L'institutrice demande au groupe d'enfants qui travaillaient sur des fiches en mathématiques: *"levez la main et dites-moi clairement ce qui vous a posé problème. Réfléchissez dans votre tête pour bien voir ce que vous n'avez pas compris, et faites une phrase"*. Des enfants disent qu'ils n'ont pas compris le 2 et le 5. L'institutrice demande alors à Raphaël puis à Bertrand (qui ont réussi à faire ces exercices) d'expliquer leurs manières de procéder pour arriver au résultat. Puis elle montrera encore d'autres manières pour y arriver.

La pédagogie pratiquée vise également à montrer qu'il n'existe pas un mode de connaissance unique, mais plusieurs techniques d'apprentissage et plusieurs modes de résolution des exercices que l'institutrice s'efforce de dégager à chaque occasion. L'accent est ainsi porté sur la personnalisation des apprentissages, combinée à la prise de conscience de sa manière d'apprendre. Par exemple, l'institutrice a demandé aux enfants comme dans la configuration Guilloux¹⁴⁵⁸ de remplir un "questionnaire" afin que chaque élève "détermine" quel est son "canal privilégié": kinesthésique, visuel ou auditif et déduire ainsi quelle est la manière dont il apprend le mieux¹⁴⁵⁹. Le "conseil de travail" du vendredi matin (un quart d'heure) permet d'explicitier les démarches d'apprentissage et

¹⁴⁵⁸ Voir la partie II,1,c de cette configuration: "L'explicitation des stratégies mentales d'apprentissage"

¹⁴⁵⁹ Les 60 items étaient du type: "Quand j'apprend une leçon, je me la répète à voix haute" (tendance auditive) ou "Quand j'apprend une leçon, je l'écris pour m'en rappeler" (tendance visuelle). Les enfants devaient noter chaque question entre 1 (souvent) et 5 (jamais) et ils avaient à comparer leurs scores finaux avec le commentaire donné en fin de test: "Je suis visuel: je me sers de la vue pour retenir, pour apprendre. Je garde des images dans la tête. Je suis auditif: Je me sers des oreilles pour retenir, pour apprendre. Je garde des paroles, des bruits, des sons, des airs dans la tête. Je suis kinesthésique: Je me sers de ce que je sens dans mon corps pour retenir, pour apprendre. J'ai besoin de toucher, de bouger. Je me souviens des émotions, des sentiments que j'ai ressentis"

d'optimiser pour chacun son travail. Il est l'occasion d'un véritable travail de métacognition (c'est à dire de réflexion sur sa propre cognition, sur ses opérations mentales). Dans la classe de module 3 que nous avons observée, ce conseil se partage en deux parties: bilan du travail personnel (où les élèves font le "bilan de la semaine" écoulée à partir du contrat de travail: chacun doit justifier, expliquer pourquoi il n'a pas pu faire les exercices qui avaient été prévus et une ligne est à remplir: "J'ai fait ce que j'avais prévu: oui-non" et si non: "parce que"; chacun doit pouvoir "être capable d'expliquer aux autres ce qu'il a appris de nouveau"¹⁴⁶⁰) et méthodologie (les élèves possèdent d'ailleurs un cahier de méthodologie où sont répertoriés des conseils concernant l'apprentissage¹⁴⁶¹). Le conseil de travail est l'occasion pour chaque élève de "chercher à comprendre comment il apprend, du point de vue le plus matériel jusqu'à le <<comment je pourrais apprendre>>" (institutrice) et il peut être le lieu d'une discussion sur la manière de procéder quand on n'arrive pas à commencer un travail: les enfants sont sollicités pour expliquer leurs façons de faire, afin d'aider les élèves qui ont des difficultés¹⁴⁶².

L'étude des différents thèmes abordés dans une année, au cours du conseil de travail d'une des classes de module 3 de la Maison des Trois Espaces montrent combien ces "pauses méthodologiques" sont l'occasion pour les enseignants de parler des "règles de vie" de manière mêlée aux "règles de travail", rappelant l'indissociabilité entre la "discipline" et les "disciplines" scolaires:

- "Comment ferai-je pour me concentrer?"
- Comment ferai-je pour utiliser l'ordinateur?
- Comment ça se passe quand l'adulte n'est pas dans la classe?
- Comment ça se passe quand il y a un adulte différent dans la classe?
- Comment ferai-je pour organiser mes devoirs et apprendre mes leçons?
- Comment puis-je me déplacer dans la classe?
- Comment ferai-je pour utiliser un texte, utiliser le coin lecture, le fichier X,Y,Z, pour utiliser le coin <<mathématiques>>?¹⁴⁶³

Ainsi les réflexions qui portent sur les déplacements dans la classe, les situations où l'enseignant habituel ou même un adulte sont absents de la classe relèvent davantage des règles de comportement de l'enfant que de techniques, de "méthodes de travail".

¹⁴⁶⁰ Apprendre ensemble, apprendre en cycles, E.D.E.S.P. Paris, 1998, p. 48

¹⁴⁶¹ Par exemple: "comment apprendre une série de mots, comment est-ce que je peux me concentrer...". L'institutrice explique qu'elle passe beaucoup de temps en début d'année (plusieurs fois par semaine) sur ces aspects méthodologiques, qu'elle ne fait que répéter ensuite dans l'année.

¹⁴⁶² Par exemple, certaines propositions ont été avancées lors d'un conseil de travail d'une classe de la Maison des Trois Espaces: "je me concentre; je fais autre chose et puis je reviens à ce travail; je cherche une aide, dans mon cahier, dans un livre, dans un dictionnaire; je demande de l'aide à un enfant qui pourra m'expliquer; je demande de l'aide à un adulte". Suite à ces propositions, l'institutrice a précisé la semaine suivante les différentes manières de se concentrer: "je ferme les yeux, je me redis, relis tout dans ma tête, je mets ma tête dans mes mains, je m'isole dans un coin, je cherche un endroit silencieux".

¹⁴⁶³ Apprendre ensemble, apprendre en cycles, p.48

Dans la classe observée, l'institutrice consacre en début d'année beaucoup de temps aux "séquences méthodologiques". Ensuite, le conseil de travail consiste plus à reprendre ce qui a déjà été vu. En parlant sur des thèmes qu'ils proposent eux-mêmes (mais l'institutrice prévoit quand même la liste des thèmes qui seront à aborder en début d'année), les élèves intériorisent des règles de travail scolaire, mais aussi des règles de comportement scolaire, règles qui sont reprises, "retravaillées", "rediscutées" tout au long de l'année.

Cependant, l'explicitation et la mise en valeur des techniques de travail scolaire ne doit pas gommer des pratiques plus "mécaniques", faites de répétitions¹⁴⁶⁴, d'habitudes, de récitations et d'apprentissage par coeur, comme par exemple l'utilisation de formules verbales identiques:

- **(4.05.93)** L'institutrice inscrit des chiffres au tableau, et elle entoure des nombres (soulignés ici): 2574, 301572, 57675. Les enfants doivent dire par exemple: "Le 4 c'est l'unité de la famille des unités simples". Elle leur demande de bien utiliser la même tournure de phrase à chaque fois.

Lorsqu'elle demande aux enfants de savoir leurs tables de multiplication "par coeur", de savoir orthographier plusieurs mots d'une liste ou de connaître des règles de grammaire, et de mathématiques (par exemple: "Les nombres terminés par 0 et 5 sont des multiples de 5"), l'institutrice ne fait pas appel à la "compréhension" de ses élèves, mais bien à leurs capacités de mémorisation dont elle évalue le travail par des contrôles destinés à vérifier si la leçon a bien été apprise ou par des questions posées dans le cadre d'une nouvelle leçon, de la résolution de problèmes et d'exercices.

- **(13.05.93)** L'institutrice fait réciter une leçon que les enfants avaient à apprendre. Elle pose aux enfants des questions courtes auxquelles ils doivent répondre rapidement, sans réfléchir et de manière collective: "*Combien de jours dans la semaine? Quels jours? Combien de semaines dans l'année? Combien de mois? Est-ce que vous vous rappelez de la manière pour se souvenir du nombre de jours par mois?*" Une fille montre sur sa main, avec les creux et les bosses¹⁴⁶⁵.

Ces modes d'apprentissage très "mécaniques", basés sur la mémorisation et sur la répétition se juxtaposent (en s'opposant sur les principes) à une autre démarche qui vise chez l'enfant la "découverte" du "cheminement" des connaissances.

- **(13.05.93)** L'institutrice donne un exercice aux enfants: trouver le résultat de 453/3 sans poser la division. Les élèves cherchent puis elle fait la correction au tableau. Elle demande aux enfants quelle solution ils ont pour résoudre la division. Elle inscrit les propositions à chaque fois au tableau et à la fin, elle les essaye. Aucune ne convient, alors elle en propose une autre, en décomposant 453: 300+150+3.

¹⁴⁶⁴ Par exemple, l'institutrice refait fréquemment un exercice où elle dicte des nombres aux enfants qui doivent les inscrire dans un tableau "milliers, mille, unités simples" avec des colonnes pour qu'ils arrivent à situer les différents nombres d'un chiffre. Les "stages" sont l'occasion d'appliquer plus systématiquement, sur une longue durée

¹⁴⁶⁵ L'institutrice donne souvent des moyens mnémotechniques aux enfants (elle leur explique aussi que pour se rappeler des années bissextiles, il faut se dire que c'est l'année des Jeux Olympiques).

(une ou deux semaines) un mode d'apprentissage axé sur la "motivation", la "finalisation" et la "globalisation des notions"; ils peuvent mobiliser divers intervenants (arts plastiques, musique, BCD) autour de thèmes abordés de manière assez "ludique". Pour prendre un exemple, lors du stage "mathématiques", la journée commençait par une "énigme"¹⁴⁶⁶ qui devait être résolue à la fin de la journée, suite à des apports autour des notions de "masse", "capacités", "temps", "longueurs", la "mise en commun de la résolution de l'énigme" visant à souligner les différents chemins, méthodes et outils possibles. Dans ce genre d'apprentissage, il ne s'agit plus d'apprendre et de réciter par coeur, puis d'appliquer mais de partir d'une situation-problème pour découvrir en équipe les savoirs qui permettent de la résoudre. On est proche ici de la démarche hypothético-déductive telle qu'elle est appliquée dans la configuration C.Freinet¹⁴⁶⁷.

2- Les pratiques d'évaluation

a) Une évaluation positive et continue

A la Maison des Trois Espaces, les notes et les contrôles n'existent pas, mise à part l'évaluation nationale en septembre, épreuve normalisée rendue obligatoire par le Ministère de l'éducation pour tous les CE2 de France (seuls les premières années de la classe observée sont soumis à cette évaluation). Les élèves de 3ème et 4ème année de cycle 3 passent le contrôle départemental commun du mois de mars. Pour autant, les élèves sont soumis à une évaluation incessante depuis le mois de septembre où l'évaluation nationale CE2 sert de point de repère pour les premières années du module 3. Les autres élèves passent des épreuves et des tests de niveaux en lecture, en expression écrite, en maîtrise de la numération et des mécanismes opératoires, en problèmes. La consigne donnée est la suivante: "Fais tout ce que tu sais faire, en allant le plus loin possible". A partir de ces évaluations sont constitués les groupes de niveaux en français et mathématiques pour commencer l'année scolaire. Une liste de compétences à acquérir en français et mathématiques sert de point de repère pour distinguer les niveaux¹⁴⁶⁸: elle est construite sur la base du programme pour le cycle 3 (en détaillant de manière plus précises les compétences attendues). Chaque groupe est divisé en trois feux, qui correspondent aux niveaux: orange, vert et vert+. Il n'y a pas de niveau rouge, suivant le principe selon lequel un enfant qui obtient "rouge" à un exercice, doit recommencer un exercice du même type jusqu'à obtenir un feu orange. Les exercices sont corrigés et évalués à l'aide d'une couleur: rouge, orange, vert. Les enfants peuvent se référer à un tableau affiché dans la classe et collé dans leur cahier de travail

¹⁴⁶⁶ L'énigme était affichée dans la rue centrale et les familles, les enseignants et le personnel étaient invités à chercher aussi et à mettre leurs réponses dans une pochette. L'énigme pouvait être par exemple: "*Comment découper un gâteau rond en seize parties égales, en cinq coups de couteaux?*"

¹⁴⁶⁷ Voir supra la partie IV,2 de cette configuration: "L'expérience de la démarche hypothético-déductive"

¹⁴⁶⁸ Selon l'institutrice, il est possible que plus tard, les enseignants fassent une liste de compétences à acquérir dans les autres matières, comme l'histoire/géographie.

personnel, qui indique à quoi correspond chaque feu:

- "feu vert: j'ai réussi mon travail, je n'ai plus besoin d'aide, je peux encore faire des exercices pour m'entraîner, je peux aider les autres;
- feu orange: je n'ai pas très bien réussi mon travail, inattention, incompréhension de la consigne...Je n'ai pas besoin de beaucoup d'aide, je peux chercher dans mon cahier, dans un livre, ou demander à un autre élève ou à un adulte. Je dois faire encore des exercices;
- feu rouge ou deux feux oranges¹⁴⁶⁹: je n'ai pas réussi mon travail, j'ai besoin d'être aidé, je dois travailler à nouveau avec un adulte, je devrai refaire les exercices lorsque j'aurai approfondi cette notion avec un adulte"¹⁴⁷⁰.

La substitution des notes par des couleurs n'est pas nouvelle: on peut citer par exemple les pratiques de F.Oury¹⁴⁷¹ qui avait transposé le système des ceintures de judo dans la classe institutionnelle (suivant le principe que les judokas de niveaux différents travaillent ensemble sur le même tatami). L'organisation de la classe se basait, comme dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, sur des niveaux¹⁴⁷² (pour la lecture, l'écriture, l'orthographe, le calcul, les mathématiques), avec des subdivisions (correspondant aux "barrettes" du judo). Pour changer de niveau, un élève devait passer des épreuves en général en fin de trimestre, mais un enfant pouvait demander entre temps à "passer une ceinture".

Ensuite au courant de l'année, des "évaluations continues" permettent de désigner le niveau de l'élève en trois périodes: septembre à décembre; janvier et février; mars-avril-mai. Ces évaluations continues sont faites sur la base du "bilan de la semaine", durant lequel chaque élève doit vérifier sur le plan de travail¹⁴⁷³ si le contrat prévu a été rempli et il doit noter les résultats obtenus à tous les exercices de la semaine. A chaque changement de période, la maîtresse indique aux enfants s'ils ont changé de groupe ou pas, en se basant à partir des résultats obtenus aux différents exercices contenus dans le cahier du jour. Puis elle note sur un tableau affiché au mur dans quel groupe se trouve l'enfant d'une part en mathématiques et d'autre part en français. Le principe est que l'enfant peut aller d'un groupe à l'autre en progressant, jamais en régressant. Le "cahier du jour" représente de "cahier de contrôle" obligatoire pour l'admission d'un enfant au collège¹⁴⁷⁴: à la Maison des Trois Espaces, ce cahier ne regroupe pas comme dans les

¹⁴⁶⁹ "deux feux orange" signifie que l'enfant ayant obtenu un premier feu orange a fait un deuxième exercice du même type ou il a obtenu à nouveau un feu orange au lieu d'avoir enfin le feu vert.

¹⁴⁷⁰ Apprendre ensemble, apprendre en cycles, Ed. ESF, Paris, 1993, pp.140 et 142

¹⁴⁷¹ décrites par R.Lafitte dans *Une journée dans une classe coopérative*, coll.Syros, Paris, 1985

¹⁴⁷² Chaque niveau étant représenté par une couleur: rose pour la maternelle; blanc pour la section enfantine, jaune-orange pour le CP, vert pour le CE1, bleu pour le CE2, marron pour le CM.

¹⁴⁷³ Chaque plan de travail est ensuite collé dans le "cahier de travail personnel" de l'enfant.

¹⁴⁷⁴ Le niveau requis pour entrer en 6ème dans la classe de cycle 3 observée est le groupe 4. Tous les enfants qui à la fin de l'année ont acquis ce niveau seront admis à passer en 6ème. Certains élèves sont au groupe 5 (en français) qui correspond selon l'enseignante à un niveau de 6ème. Le groupe 5 n'existe pas en mathématiques, les élèves de cette année étant moins bons en mathématiques qu'en français.

autres écoles, les contrôles effectués tout au long de l'année, mais c'est plutôt un "cahier de suivi" pour chaque enfant. Dans ce cahier figurent des "exercices du jour" sur un concept, ainsi que des "évaluations sommatives" concernant une "suite d'objectifs pour la maîtrise d'une notion donnée"¹⁴⁷⁵. Pas de contrôle donc, mais une logique scolaire d'apprentissage toujours présente, avec un apprentissage progressif, par exercices, après décomposition et avec application de l'acquisition des différentes étapes distinguées. On peut dire qu'il s'agit ici d'une version "moderne" de "vieilles" pratiques d'évaluation et d'exercices d'entraînement avec des indications supplémentaires pour l'élève de la Maison des Trois Espaces: la notation 10 sur 20 désigne un niveau relativement à une moyenne (10), mais l'élève ne connaît pas forcément le niveau des autres enfants (à moins d'un classement annoncé) et il ne sait pas à partir de quelle note son passage s'effectue d'une classe à l'autre. Dans la classe de module observée, le "classement" des élèves est affiché (chacun peut consulter son groupe en français et mathématiques et celui des autres; un tableau figurant dans la "fiche d'évaluation"¹⁴⁷⁶ indique le nombre d'enfants par niveau) et l'institutrice explique que le passage en 6ème est possible quand l'élève a atteint le groupe 4 en français et mathématiques. Par ailleurs, chaque élève reçoit en début d'année une "liste des compétences" qui correspond au programme: par exemple l'enfant sait qu'à la fin du cycle 3, il doit savoir faire les divisions.

Loin de rejeter le système de contrôle "traditionnel", le fonctionnement pédagogique de la Maison des Trois Espaces favorise un dispositif évaluatif constant, où l'élève peut savoir chaque semaine quels sont ses progrès en mathématiques et en français. J.L. Derouet mentionne¹⁴⁷⁷ une expérience très similaire dans un collège qui fonctionne avec des groupes de niveaux et des examens tous les 15 jours¹⁴⁷⁸ pour assurer les passages entre les niveaux (et éviter de reproduire la ségrégation par filières): "Une définition du bien commun s'esquisse donc, qui reformule l'élitisme républicain dans un contexte de discrimination positive: une promotion au mérite, tempérée par une pédagogie pour les élèves faibles"¹⁴⁷⁹. La gestion quotidienne de ce dispositif est très lourde et elle n'est pas à l'abri de critiques, puisqu'elle installe une pression de l'évaluation, alors qu'on avait supprimé en 1968 les compositions trimestrielles. Mais cette "délégation aux objets" et

¹⁴⁷⁵ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles avec la Maison des Trois Espaces*, Ed. ESF, Paris, 1993, p.133. Les auteurs précisent encore ce qu'ils entendent par "évaluation sommative": "Nous l'utilisons parfois, pour une épreuve portant sur un ensemble d'objectifs intermédiaires, montrant l'acquisition d'un savoir-faire précis, comme, par exemple, la maîtrise de la multiplication. La restriction que nous apportons est qu'une réussite à cette épreuve ne vaut que ponctuellement: elle ne traduit pas obligatoirement une réussite à toutes les épreuves concernant les objectifs intermédiaires".

¹⁴⁷⁶ Elle se remplit par l'enfant à la fin de chaque période (puis vue par la directrice, l'institutrice et les parents). On peut la consulter en annexe J9.

¹⁴⁷⁷ *Ecole et justice*, Ed. Métailié, Paris, 1992, p.172

¹⁴⁷⁸ Ces examens sont des épreuves normalisées pour tous les enseignants, ce qui d'ailleurs restreint la liberté pédagogique de chacun.

¹⁴⁷⁹ *Ecole et justice*, p.173

aux dispositifs permet de rester dans l'univers de justice, en évitant de former des groupes trop hétérogènes (qui empêchent les élèves performants d'aller au bout de leurs possibilités), en octroyant des moyens supplémentaires au groupe plus faible (effectifs allégés, méthodes actives, professeurs si possible volontaires) mais sans "figer" les élèves dans un niveau, ce qui aboutirait à une sélection précoce.

Malgré cette évaluation constante, l'enfant de la Maison des Trois Espaces doit montrer un certain "détachement" à l'égard de la note et manifester un intérêt pour l'accroissement de ses connaissances et ses compétences.

(4.05.93) Un enfant est au tableau pour corriger un exercice de mathématiques. Les autres élèves lui soufflent la réponse pendant que l'institutrice est occupée avec un autre groupe d'enfants: *"Ce que vous faites ne sert à rien. Il a sa manière à lui de trouver"*.

De la même manière, l'évaluation par feu intervient parfois pour certains enfants plusieurs fois après qu'ils soient allés voir l'institutrice pour se faire corriger, ce qui leur permet de "se reprendre" avant l'évaluation finale¹⁴⁸⁰.

b) S'auto-évaluer pour améliorer ses performances

A la fin de chaque période (septembre à décembre, janvier-février, mars à mai), l'enfant doit remplir une feuille de "bilan" en trois parties: bilan du travail personnel, bilan des leçons et devoirs et bilan des responsabilités¹⁴⁸¹.

Bilan du travail personnel	1.
Je suis capable de prévoir seul mon contrat de travail (oui/non)	2. i.
Je suis capable de respecter mon contrat (oui/non)	ii.
Je suis capable d'organiser mon cahier de TP (oui/non)	iii.
Je suis capable de savoir quels exercices je dois faire quand j'ai feu orange ou rouge (oui/non)	iv.
Je sais où se trouve le matériel du TP (oui/non)	v.
Je sais ranger les fiches en les glissant dans l'ordre (oui/non)	vi.
Je suis capable de respecter les règles de vie et de travail (oui/non)	vii.
J'aime bien travailler seul (oui/non)	viii.
J'aime bien travailler avec un autre enfant (oui/non)	ix.
J'ai besoin de me faire aider par un adulte (oui/non)	x.
J'aide d'autres enfants (oui/non)	xi.

¹⁴⁸⁰ Il y a quand même des limites, comme la maîtresse le signale par exemple à Mounir qui vient la solliciter pour la troisième fois *"Non, je ne regarde plus, tu colles!"*, c'est à dire que tu colles ton exercice tel qu'il est dans le cahier et je le corrigerai.

¹⁴⁸¹ Pour les réponses oui/non, l'enfant doit expliquer pourquoi.

Je suis aidé par d'autres enfants (oui/non)	xii.
Je consulte mon cahier "Parlons du travail" (méthodologie) quand j'en ai besoin (oui/non)	xiii.
Bilan des leçons et devoirs	1.
Je sais me servir de mon cahier de textes (oui/non)	2. i.
J'ai besoin que quelqu'un vérifie ce que j'ai à faire à la maison (oui/non)	ii.
Je travaille seul (oui/non)	iii.
Je travaille avec une soeur ou un frère (oui/non)	iv.
Je travaille avec maman ou papa (oui/non)	v.
Je travaille avec quelqu'un d'autre (centre social, etc...) (oui/non) Si oui, l'enfant doit préciser avec quelle structure il travaille	vi.
Je sais apprendre par cœur (oui/non)	vii.
Je sais prévoir mon travail à l'avance (oui/non)	viii.
Je suis capable de faire tout ce qu'il y a à faire (oui/non)	ix.
Bilan des responsabilités	1.
J'ai une responsabilité: l'enfant doit préciser de quelle responsabilité il s'agit	2. i.
J'aime cette responsabilité (oui/non)	ii.
Je sais ce que j'ai à faire (oui/non)	iii.
J'ai besoin qu'on me redise ce que j'ai à faire (oui/non)	iv.
Je sais expliquer ce que j'ai à faire (oui/non)	v.
Je suis capable de tenir ma responsabilité (oui/non)	vi.
Les trois responsabilités pour lesquelles je suis certain d'être capable: l'enfant doit citer trois responsabilités	vii.
Le ménage, j'aime (oui / non)	viii.
Le ménage, je sais faire (oui / non)	ix.

Dans cette manière de procéder, l'institutrice n'est plus la seule juge du comportement scolaire de l'enfant: non seulement elle n'est pas forcément présente, en train de l'observer, lorsque l'élève s'acquitte de sa tâche, lorsqu'il travaille, mais en plus l'enfant doit encore évaluer s'il est capable ou non d'effectuer un travail, une responsabilité, utiliser son cahier de méthodologie, respecter les règles de travail et de vie, trouver le matériel, prévoir le travail, etc... Cette posture demande une attitude réflexive à l'égard de son action d'élève, un recul, un jugement qui n'est plus la seule propriété de l'institutrice et qui permet à l'enfant de rectifier son comportement. En plus du "bilan de travail" hebdomadaire, les élèves doivent aussi remplir une "fiche d'évaluation"¹⁴⁸² pour chaque

période, où ils font leur bilan en français, mathématiques, ils marquent ce qu'ils ont "envie de faire" et où la maîtresse fait ses observations. Cette fiche est signée par l'élève, l'institutrice, la directrice et les parents; elle comprend un tableau comparatif, avec le nombre d'enfants par groupe de niveau pour le français et les mathématiques.

Par ailleurs, il existe dans les classes du matériel didactique édité ou conçu par les instituteurs pour faire du travail auto-évalué¹⁴⁸³. L'enfant travaille alors de manière "personnalisée" et cette manière de procéder permet, selon les enseignants, de renforcer l'"autonomie" et la "responsabilité" de l'élève¹⁴⁸⁴. Mais l'auto-correction n'est qu'une partie de l'auto-évaluation qui vise à approfondir les techniques d'acquisition: "L'auto-évaluation n'est pas seulement une vérification d'exercices à travers des résultats. Elle est, aussi, l'analyse et la mise en relation des actions, des stratégies et de la pensée; elle est la compréhension des étapes ou de la totalité d'un chemin personnel, en permettant d'identifier les réussites, les difficultés et erreurs de ce parcours"¹⁴⁸⁵. Autrement dit, on ne demande pas seulement à l'enfant de savoir faire tel exercice, de savoir utiliser telle règle de grammaire ou de mathématiques: savoir expliquer "comment il procède" et comprendre pourquoi il s'est trompé à un exercice fait partie aussi des compétences scolaires dont il doit donner la preuve.

Par ailleurs, l'enfant est amené à évaluer les productions scolaires qui proviennent d'autres élèves de la classe: ainsi, la classe doit très souvent voter afin de choisir un texte, un dessin, une chanson...

(4.05.93) L'institutrice demande aux enfants d'écrire des phrases pour le texte "Notre version de Cendrillon". Elle écrit au tableau plusieurs débuts de phrases¹⁴⁸⁶ et donne la consigne suivante aux élèves: "*Je choisis d'abord un personnage, après une formule, après j'imagine...Mais attention, il faut que ça soit compréhensible, ce que vous écrivez, il faut qu'il y ait du sens*". Les enfants cherchent leurs phrases seuls ou à deux (après accord de l'institutrice), puis c'est la "mise en commun" des phrases trouvées par les élèves. Un enfant lit: "*C'est le fils du président. Si j'étais une marâtre, je mangerais des patates*". L'institutrice: "*Les autres? Qu'est-ce que vous en pensez?...Il faut vous décider...Moi, je trouve que ça n'a pas beaucoup de sens...Ca rime, mais le problème, c'est que ça ne veut pas dire grand chose...C'est pas la*

¹⁴⁸² On peut la consulter en annexe J9.

¹⁴⁸³ Certains travaux scolaires ne sont pas auto-correctifs, comme par exemple les problèmes en mathématiques (l'élève doit montrer ses résolutions de problèmes à l'instituteur) ou bien les textes et les histoires (qui sont corrigés avec l'enseignant, puis après correction, chaque texte est relevé dans le cahier d'expression écrite et l'enfant peut le présenter au moment du choix des meilleurs textes de la semaine). Pour le travail sur fichiers auto-correctifs, l'instituteur se réserve quand même le droit de demander à un enfant de faire un exercice supplémentaire, non auto-correctif, pour vérifier s'il a bien acquis une notion.

¹⁴⁸⁴ Pour se noter avec des feux, l'enfant doit utiliser une "grille pour les auto-corrections" (consultable en annexe J5).

¹⁴⁸⁵ *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*, Ed. ESF, Paris, 1993, p.134.

¹⁴⁸⁶ Si j'étais...Je me souviens...J'ai oublié...J'aime...Je n'aime pas...J'adore...Je déteste...Autrefois...Maintenant...

consigne” Les élèves sont amenés à voter en levant le doigt parmi les phrases jugées correctes par l’enseignante sur le plan grammatical et au niveau du sens.

L’institutrice place des dessins au tableau, représentant tous les quatre les “soeurs jumelles”, personnages inventés dans le texte remanié de Cendrillon. Elle a demandé à chaque enfant de venir l’un après l’autre mettre une croix sous le dessin qu’il préférerait. Puis l’opération a été recommencée pour le prince, les princesses. Le nombre de voix étant égal pour deux dessins du prince, l’institutrice a demandé un vote à main levée, avec un comptage effectué par la trésorière du conseil (même si on n’était pas dans le cadre d’un conseil de classe) Les dessins choisis par vote seront placés dans un livre contenant la version modifiée de Cendrillon de la classe de module 3

(17.05.93) Les enfants ont écrit des textes libres et ils les lisent devant la classe. Une fille du bureau note au tableau les prénoms des enfants qui lisent et après, un vote à main levée est effectué. Les enfants votent toujours pour leurs propres textes (sauf la dernière et l’institutrice lui demande pourquoi). Bertrand a eu 8 voix et Lubna 7 voix (Bertrand est le meilleur élève garçon de 2ème année et Lubna la meilleure élève fille de 3ème année). Ce vote semble être l’objet d’une “bagarre” entre les garçons et les filles. Celles-ci s’exclament: *“Oh! On a perdu!”*

Le vote n’a pas tout à fait le même sens qu’une évaluation scolaire, puisqu’il est le choix effectué par des pairs sur des productions de type “esthétique” où on ne juge pas si c’est exact ou non comme pour des exercices de mathématiques ou de français (seule la maîtresse fait un “tri” préalable, ne retenant que les productions qui ont “respecté la consigne”¹⁴⁸⁷). C’est le groupe des enfants qui attribue la “valeur” au texte ou au dessin, avec un vote “démocratique” basé sur une relation de justice (dans les mêmes conditions que celles du conseil).

VI- Les représentations enfantines des relations de pouvoir avec l'institutrice

1- La formation d'un être de « raison »

L’analyse des pratiques scolaires de la Maison des Trois Espaces souligne de manière constante combien cette configuration vise dans l’élève la formation d’un être de “raison” et son accès à “l’autonomie”. L’élève ne se soumet pas à un règlement où sont écrites des lois imposées de l’extérieur par le maître, mais il est censé suivre des lois dont la rédaction est le fruit d’une “collaboration” entre l’instituteur et les élèves: l’enfant participe en début d’année à la rédaction des règles (de la classe et du conseil) auxquelles il devra obéir comme à la définition des responsabilités dont il sera chargé. Mieux encore, l’instituteur n’est plus le seul garant du respect des lois: le conseil de classe (avec des membres responsables élus par le groupe-classe) joue le rôle d’une instance

¹⁴⁸⁷ Ce qui rappelle d’une certaine manière le principe de l’analyse des productions picturales dans la configuration Guilloux (voir la partie III,3: “Savoir respecter une consigne”)

institutionnelle de régulation, qui agit toujours en référence avec le règlement et en concertation "démocratique" avec les élèves et le maître. L'instituteur n'est plus également le seul juge-évaluateur des performances scolaires de l'enfant qui participe lui-même à son classement scolaire, par tout un système d'auto-évaluation et de plan de travail: la situation extrême est lorsque l'élève se corrige lui-même, s'administre sa notation "en feu" et interprète tout seul comment il doit procéder pour s'améliorer; il arrive aussi que l'enfant soit amené à faire une évaluation de la production scolaire des autres enfants.

Autrement dit tout concourt dans cette configuration à faire comprendre les raisons d'une loi (par des discussions en groupe) et à solliciter en l'enfant l'obéissance "responsable" et "autonome" plutôt que la soumission passive à des lois imposées. Ceci étant, l'autonomie de l'enfant reste un objectif à long terme "ce vers quoi on tend", comme le fait remarquer l'institutrice de la classe de module 3 observée: "L'autonomie par rapport au travail, ça c'est sûr, par contre autonomie par rapport à la discipline, ça j'y crois pas du tout. L'auto-discipline, alors là!...La preuve, quand j'suis pas là, c'est le boxon!" Pour la directrice aussi, l'autonomie est un objectif lointain, inaccessible immédiatement: "L'autonomie c'est un objectif à atteindre loin loin loin, parce qu'au lycée, les enfants sont pas toujours autonomes. Ça englobe plein de choses, la gestion de son temps, la gestion de son projet personnel, savoir qui on est, savoir quelles sont les meilleures stratégies pour soi, pour apprendre, c'est compliqué, l'autonomie!"

Nous avons déjà souligné combien les caractéristiques de la "discipline" scolaire sont étroitement intriquées avec les composantes des "disciplines scolaires", et on peut se demander si les élèves de la configuration de la Maison des Trois Espaces dont le comportement s'ajuste mal aux objectifs visant à l'acquisition d'une autonomie ne sont pas ceux précisément qui éprouvent des difficultés scolaires. Nous avons analysé les entretiens avec les élèves en vue d'éprouver cette hypothèse. L'objectif de nos "portraits d'enfants" (pour les élèves "en difficultés" et plus loin pour les élèves "en réussite") est de souligner ce que l'analyse par thèmes a tendance à segmenter artificiellement, à savoir des compétences, des traits qui se retrouvent de manière transversale chez un même individu; seule une présentation par entretien permet de dégager la logique d'organisation interne de ces caractéristiques.

2- Chez les élèves « en difficultés »

Portraits de Salim et Marco

- Les deux garçons ont beaucoup de points communs: âgés de 10 ans au cours de l'année scolaire 1992/93, ils sont en première année de cycle 3 et partagent surtout une identique situation scolaire catastrophique (partis du niveau le plus bas du cycle 3 mesuré par les feux, ils n'en bougeront pas de toute l'année, ce qui indique que leurs performances scolaires n'ont pas du tout progressé).
- Salim (dont le père est intermittent du spectacle et la mère sans profession), est algérien et ne fréquente la Maison des Trois Espaces que depuis un an et demi. Auparavant, il était à Villefranche où il a redoublé le CP et où il a commencé à aller en CLIN (classe d'adaptation pour les élèves étrangers). Lorsque nous l'avons interrogé,

il allait encore chaque matin en CLIN: il a beaucoup de difficultés dans la maîtrise du français et l'ensemble de l'entretien révèle un élève particulièrement angoissé face aux obstacles qu'il rencontre dans l'acquisition des savoirs scolaires, en particulier en français.

- Marco (portugais; le père est maçon et la mère sans profession) fréquente la Maison des Trois Espaces depuis la maternelle. Il a connu de graves problèmes d'audition à la naissance qui ont été décelés trop tard par les parents, ce qui aurait engendré des difficultés de compréhension et des retards scolaires. Le garçon a suivi pendant deux ans une psychothérapie familiale, puis les parents ont abandonné, car ils trouvaient que les résultats tardaient à se manifester. Marco, qui est la "tête de turc" de la classe¹⁴⁸⁸ manque d'assurance en lui, il parle difficilement, de manière hachée et il articule très mal, même si l'institutrice trouve que globalement il a beaucoup progressé depuis le début de l'année (notamment, il ne saute plus sur les tables pendant la classe).
- Les représentations que Salim et Marco se font des responsabilités obligatoires, sont tout à fait significatives du décalage global qui existe entre les finalités pédagogiques de la Maison des Trois Espaces (rendre l'enfant autonome, responsable et actif dans ses apprentissages) et la manière qu'ont ces deux garçons de découper, de séquencer en tâches précises des activités dont ils n'énoncent pas le "principe", l'objectif final. Ainsi, ils décrivent une responsabilité, sans se rendre compte qu'il y a une incompatibilité entre le titre de la responsabilité et ce qu'ils pensent être la tâche correspondante:
 - **Salim:** "Laitier c'est euh...On baisse les stores...On baisse les stores euh..."
 - Q: "Mais le laitier, il s'occupe pas du lait?"
 - Salim: "De quoi?"
 - Q: "Du lait?"
 - Salim: "Non"
 - Q: "Il s'occupe des stores?"
 - Salim: "Ouais..."
 - Q: "Et laitier, c'est celui qui donne le lait?"
 - **Marco:** "Non, non, non...C'est on...on...range les cahiers"
 - Q: "Pour? Quoi?"
 - Marco: "Par exemple, là c'est Monsieur et Madame et si Monsieur est dans la boîte de Madame, et ben on le range, on le met dans l'autre"
 - Q: "Pour laitier? Répète-moi, j'ai pas compris..."
 - Marco: "Pour laitier, c'est...quand par exemple Monsieur est dans la boîte Madame, et ben on met le Monsieur dans la boîte. On range les livres comme on dit, on range les livres..."

¹⁴⁸⁸

· Selon l'institutrice, c'est lui qui cherche les coups et provoque les autres élèves avec lesquels il entretient une relation très "masochiste".

mais en plus il ne retient qu'une opération bien précise: quand on est bibliothécaire, il faut ranger les livres "Madame" et "Monsieur"¹⁴⁸⁹ en deux endroits différents et vérifier constamment qu'ils ne sont pas mélangés. Salim explique lui aussi que "*bibliothécaire, c'est celui qui range les livres "Monsieur-Madame"*". Ces deux enfants retiennent de la fonction de bibliothécaire uniquement le classement d'une collection particulière, alors que dans le cadre de cette responsabilité, les enfants doivent ranger tous les livres de la bibliothèque et s'occuper de l'emprunt des élèves (marquer les livres emportés).

Au niveau de l'organisation du travail individuel, Salim et Marco se repèrent comme pour les responsabilités grâce à un ensemble d'opérations directement utiles au remplissage du plan de travail: leurs précisions concernent les éléments à associer (mettre les feux dans le plan), les données qui doivent compléter les cases à remplir, le jour où on s'occupe du plan.

- Q: "Comment ça marche, le plan de travail?"
- **Salim:** "Alors euh...Alors là euh...y'a alors les vérifications, on vérifie sur le cahier du jour euh pour les euh...feux verts, tu connais?"
- Q: "Oui, je connais"
- Salim: "Alors, euh...si on a euh bon euh...feu rouge, il faut recommencer"
- Q: "Mmh...Il faut recommencer l'exercice?"
- Salim: "Oui, il faut le recommencer. On trouve le feu dans le cahier du jour, on le met dans la feuille...D'abord on marque le plan de la semaine.. euh ..attend ...04 ...attend ..93 et..." <il fait allusion à la dernière date qu'il a écrite sur le plan de travail>
- Q: "Et si mettons t'as feu vert, ça se passe comment?"
- Salim: "Ca se passe bien...Si t'as le feu vert, t'as pas besoin de recommencer..."
- Q: "Et est-ce que tu peux m'expliquer comment ça marche, le plan de travail?"
- **Marco:** "Le plan de travail? Le vendredi, on le fait"
- Q: "Tu le fais le vendredi...C'est à dire que tu le prépares?"
- Marco: "Le plan de travail, je sais pas...C'est quoi, déjà?"
- Q: "Je sais pas...Je te demande..."
- Marco: "C'est quoi déjà, ouh là là!" <il est paniqué>
- Q: "C'est pour préparer ton travail, je suppose?"
- Marco: "Non, c'est fait pour si j'ai feu rouge en maths, je le marque"

On peut raisonnablement penser que Marco et Salim seraient incapables de remplir un plan de travail qui comporterait les mêmes rubriques, mais sous une forme différente: les capacités qu'ils ont développées leur permettent de répondre

¹⁴⁸⁹ "Madame" et "Monsieur" sont vraisemblablement des tâches scolaires particulières et non des tâches générales, grâce aux repères qu'ils se sont fixés par rapport à l'organisation spatiale d'une feuille (à telle

rubrique est associée telle opération).

La progression pédagogique fait le même travail de “simplification” que Salim et Marco lorsqu’elle partage une compétence scolaire à acquérir en objectifs à court terme, par une série d’“exercices”, de “séquences”, de “règles” et dans la confusion qu’il fait entre “loi de la classe” et “règles de numération et de grammaire”, Salim fait l’expérience pratique d’une “matrice”, d’une “forme” constitutive commune entre les “disciplines” (subordonnées à une transmission des règles constitutives des “savoirs scolaires”) et la “discipline” (les règles d’apprentissage et les manières de se comporter “scolairement”) J.S Bruner souligne que l’acquisition des règles de grammaire se fait “par analogie avec les règles qui gouvernent l’action et l’attention”

1490 .

- Q: “Et est-ce que tu pourrais me dire la loi de la classe qui te paraît la plus difficile à respecter?”
- **Salim:** “A respecter, moi je disais euh...Je trouve que c’est un peu difficile euh...la numération...la grammaire...j’aime pas bien avec A. <prénom de l’institutrice> la numération j’aime pas, mais les opérations, j’aime bien”
- Q: “D’accord. Mais la loi, je pensais, tu sais sur le mur y’a des lois de la classe qui sont affichées...”
- Salim: “Ah ça?”
- Q: “Et est-ce qu’il y a une loi que tu trouves qui est difficile à respecter?”
- Salim: “C’est certaines que je trouve qui sont difficiles, mais...”
- Q: “Par exemple?”
- Salim: “Par exemple, ce qu’on a fait tout à l’heure, on a vu <<Un chien est très méchant>>, alors il faut mettre euh...J’m’en rappelle plus déjà, c’était quoi? “ <il me regarde pour que je lui donne la réponse, car j’assistais à la leçon> “Principale, ou...?”

1490 – Q: “Mmh” (ton affirmatif)

Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire, PUF, Paris, 1993, p.234. "Les structures de l'action et de l'attention

apportent des repères permettant l'interprétation des règles de distribution acquiescentes dans la grammaire initiale (un concept agent-action-objet-destinataire prélinguistique aide l'enfant à appréhender la signification linguistique des énoncés respectant l'ordre dans lequel apparaissent des catégories casuelles comme agent-actif-objet-objet indirect, et ainsi de suite). Parallèlement, l'appréhension de la structure topique -trait caractéristique dans l'expérience commune partagée aide l'enfant à distinguer la relation linguistique inhérente aux structures topique-commentaire et sujet-prédat. Nous disons donc que l'enfant appréhende d'abord les exigences posées par l'action conjointe à un niveau prélinguistique, qu'il apprend à différencier les éléments constitutifs de l'action, qu'il apprend à reconnaître la fonction d'énoncés intervenant dans des structures organisées en séquences, jusqu'à ce qu'il en arrive à substituer des éléments d'un lexique standard aux éléments non-conventionnels”(pp.233 et 234)

Salim: “Ça devait être ça alors. Ben j’y arrivais pas bien.”

Dans l’ensemble, les élèves “en difficultés” sont plus à même que les enfants “en réussite scolaire” de citer les lois de la classe et/ou de l’école (en ne faisant pas toujours la distinction entre les deux¹⁴⁹¹); pour les lois de la classe, ils sont plus proches de la formulation des lois telles qu’elles sont rédigées et affichées au mur.

Q: “Et j’ai vu qu’y a des lois qui sont affichées dans la classe. Est-ce que tu pourrais me dire selon toi la loi de la classe qui te paraît la plus dure à respecter?”

1491

Les lois de la classe sont affichées dans la classe alors que les lois de l’école ne sont transmises qu’oralement aux élèves, elles n’existent pas sous la forme d’un règlement affiché sur les murs de la Maison des Trois Espaces: ceci nous confirme dans l’idée que les enfants connaissent les lois essentiellement par la confrontation pratique qu’ils ont quotidiennement à travers les rappels d’interdits effectués par l’institutrice (ainsi que par les autres enseignants et la directrice pour les lois de l’école).

- **Ali:** *“Aucune”*
- Q: *“Aucune? Et la plus facile à respecter?”*
- I: *“C’est de ne pas mâcher de chewing-gums en classe”*
- Q: *“Et j’ai vu...Y’a des lois qui sont affichées dans la classe... Tu sais à gauche, en entrant dans la classe?”*
- **Ridha:** *“Ouais”*
- Q: *“Est-ce que tu pourrais me dire la loi qui te paraît la plus difficile à respecter?”*
- Ridha: *“Qu’il ne faut pas mâcher, faut pas courir, faut pas se bagarrer, faut pas cracher, faut pas...”* (elle s’interrompt d’elle-même)
- Q: *“Et j’ai vu que vous aviez des lois affichées sur le mur, les lois de la classe...Est-ce que tu pourrais me dire selon toi quelle est la plus difficile à respecter?”*
- **Salma:** *“A chuchoter, à se déplacer sans bruit”*
- Q: *“Mmh?...”*
- Salma: *“Pas faire de bruit dans la classe...”*
- Q: *“Et celle qui te paraît la plus facile à respecter?”*
- Salma: *“On dérange pas le voisin”*
- Q: *“Est-ce que tu pourrais me dire la loi de la classe selon toi qui te paraît la plus facile à respecter?”*
- **Corinne:** *“De parler à voix basse”*
- Q: *“Et j’ai vu qu’il y avait des lois de la classe qui étaient affichées au mur. Est-ce que tu pourrais me dire celle que t’aimes le moins comme loi? Celle que tu trouves la plus dure à respecter?”*
- **Marc:** *“De pas parler”*
- Q: *“Est-ce que tu pourrais me citer la loi de la classe qui te paraît la plus dure à respecter?”*
- **Sonia:** *“La plus dure à respecter?”*
- Q: *“Oui”*
- Sonia: *“C’est de ne pas courir...de ne pas courir...dans la cour des petits et de ne pas se bagarrer...”*
- <...> Q: *“Et celle qui est la plus facile à respecter?”*
- Sonia: *“La plus facile à respecter <dit tel quel> c’est de ne pas...courir”*
- Q: *“Dans la classe?”*
- Sonia: *“Ouais”*
- Q: *“J’ai vu que vous avez des lois qui sont affichées sur le mur de la classe”*
- **Hélène:** *“Ouais, des règles”*
- Q: *“Est-ce que tu pourrais me dire celle qui te paraît la plus difficile à respecter, de règle?”*

- Hélène (elle répond sans hésiter): *“C’est de...de rester dans la rue centrale, on a pas le droit...Et moi j’aimerais bien rester...dans la rue centrale”* (ici, elle fait référence à l’interdiction valable dans l’école entière, de ne pas rester dans la rue centrale pendant la récréation, à moins de porter le bracelet adéquat)
- Q: *“Parce qu’il fait plus chaud?”*
- Hélène: *“Ouais. Et puis si il pleut, des fois, on peut rester dans la classe”*
- Q: *“Donc ça, en fait, c’est les lois de l’école, mais dans les lois de la classe, est-ce que tu as une règle qui te paraît difficile à respecter?”*
- Hélène: *“Non”*
- Q: *“Et une loi qui te paraît facile à respecter dans la classe?”*
- Hélène (elle répond encore sans hésitation): *“Dans la classe, c’est de ne pas glisser sur euh...de ne pas prendre l’ascenseur pour les handicapés, ne pas prendre l’ascenseur...”*
- Q: *“Est-ce que tu pourrais me dire, j’ai vu que vous avez des lois dans la classe, des lois affichées...”*
- **Marco:** *“Ah ouais???”*
- Q: *“Est-ce que tu pourrais me dire celle qui te paraît la plus difficile à respecter?”*
<Marco ne répond rien> *“Si tu t’en rappelles...Tu t’en rappelles des lois?”*
- Marco *“Ouais. C’est que on doit pas glisser dans la rampe ou que on doit pas courir vite dans l’escalier et on doit pas aller à l’ascenseur tout seul..”*
- Q: *“Et est-ce que tu pourrais me dire la loi de la classe qui te paraît la plus difficile à respecter?”*
- **Mounir:** *“Euh...J’m’en rappelle pas”*
- Q: *“Tu t’en rappelles pas?...D’accord. Et est-ce que tu te rappelles d’une loi de la classe, comme ça?”*
- Mounir: *“Ouais...Faut pas jeter des choses dans la classe, faut pas...bousculer, faut pas frapper les gens, faut pas se moquer, faut pas glisser sur la rampe de l’escalier, faut pas prendre l’ascenseur tout seul”*

Certains enfants nous parlent de la loi plus en fonction des sanctions encourues en cas de non respect que par rapport à une logique “d’intérêt général” de la loi. Ils associent le comportement à une sanction et réagissent comme si la loi était imposée de l’extérieur. Ils ne cherchent pas des principes (raisons d’agir de telle ou telle façon) mais s’efforcent de se conformer à “ce qu’il faut dire” ou pas, “ce qu’il faut faire” ou pas. L’entretien avec Audrey ¹⁴⁹² est caractéristique de ce genre de comportements. Quand on lui demande quelle est la loi qu’elle trouve la plus difficile à respecter, elle nous répond “à ne pas être marqué sur le tableau des avertissements” (pendant le conseil). Cette fille souligne combien il est important pour elle, non pas de ne pas parler, parce que cela dérangerait

1492

Il s’agit d’une fille qui est à la Maison des Trois Espaces seulement depuis un mois et demi, et pour laquelle nous n’avons pas de performances scolaires, mais que l’institutrice aurait tendance à classer “en difficultés scolaires”.

les autres élèves, le bon déroulement de la classe, mais de ne pas se faire repérer comme contrevenante à la loi, ce qui signifie au bout de trois croix l'exclusion du conseil, puis d'autres sanctions si cela ne suffit pas les autres fois (comme être privé de parole et de vote au conseil, être privé de récréation). Cette loi du conseil (qui est sans doute la plus "spectaculaire" et qui prête le plus à conséquence pour les contrevenants) est citée dans sept entretiens parmi lesquels les trois élèves en difficultés scolaires font la même association qu'Audrey entre comportement et sanction:

- **Sonia:** *"La plus difficile c'est de ne pas se pousser parce que par exemple...de ne pas se balancer parce qu'A. <prénom de l'institutrice> elle nous marque au tableau, et si on a trois croix, on sort"*
- Q: *"Ah ouais...Parce que t'as pas le droit de bouger du tout?"*
- Sonia: *"On a pas le droit de se balancer"*
- Q: *"De pas se balancer sur sa chaise, ça c'est difficile?"*
- O: *"Ouais"*
- Q: *"Tu te rappelles pas d'une loi du conseil?"*
- **Mounir:** *"Si. Faut pas parler. Si on parle, et ben on met une croix et...pas plus de trois croix sinon t'es exclu du conseil"*
- Q: *"Et après, comment ça marche si t'as trois croix, t'es..."*
- Mounir: *"Si j'ai trois croix, et ben j'suis exclu du conseil, et j'sors de la classe...Et j'parlerai pas dans l'autre conseil...Dans le prochain conseil"*
- Q: *"D'accord. Et ça arrive souvent qu'y en a qui sont exclus du conseil et pi qui..."*
- Mounir (il coupe la parole): *"Ouais, y'en a plein, une fois, qu'y s'étaient exclus du conseil"*
- Q: *"Ah ouais? Combien?"*
- Mounir: *"Moi, j'faisais partie du lot..J'faisais partie des..."*
- Q: *"Et ça arrive que tu sois exclu du conseil, et que...Parce que, quand vous êtes exclus du conseil, tu fais quoi?"*
- Mounir: *"Ils sont dehors"*
- Q: *"Mais ils sont dehors comme ça?"*
- Mounir: *"A côté des WC"*
- Q: *"Ah ouais, d'accord. Tu restes juste comme ça quoi?"*
- Mounir: *"Ouais, de temps en temps...Ou des fois on rigole..."*
- Q: *"Ah ouais d'accord"*
- Mounir: *"Comme ça si on veut aller aux WC, pas besoin de lever la main!"*
- Q: *"Et les lois du conseil, est-ce que tu t'en rappelles?....."*
- **Ridha:** *"J'crois qu'il faut pas...parler, couper la parole, parler dès qu'on a la parole et puis...c'est tout, quoi"*

- Q: *“Ah oui, d'accord, c'est ce que tu disais tout à l'heure, sinon on se fait exclure?”*
- Ridha: *“Si on sort dehors, c'est... Si on se fait exclure une fois, ça va, au bout de la deuxième fois, au conseil on parle pas, on n'a pas la parole au deuxième conseil, au troisième conseil, c'est que on a pas le droit à des activités de récré”*
- Q: *“Ah ouais, d'accord... Ca va jusque là? Et toi, tu t'es fait punir des activités de récré? ...Non? Pas à ce point là?”*
- Ridha: *“Que parce que je me suis fait exclure plein de fois mais....A. <prénom de l'institutrice> elle sait pas .Et puis parfois on oublie!”*
- Q: *“On t'oublie dehors?”*
- Ridha: *“Non parce que des fois on oublie..euh...qu'il faut partir...euh...”*
- Q: *“Qu'il faut t'exclure?”*
- Ridha: *“Ouais...des activités de récréation”*
- Q: *“Alors tu passes à côté, quoi...T'y échappes?”*
- Ridha: *“Oui”*

Parmi ces trois enfants, Ridha et Mounir sont particulièrement “agités” en classe: on peut supposer que s'ils connaissent si bien les détails de la loi et des sanctions qui en découlent, c'est qu'ils les ont expérimentées dans la pratique. Sonia est au contraire une fille très “calme”: son comportement en classe et ses propos dans l'entretien semblent montrer que cette élève fait tout son possible pour se conformer aux manières d'être et d'agir scolaires qu'on lui demande d'adopter. Chacun à leur manière (en se faisant “remarquer” ou au contraire en “s'enfermant” dans un “mutisme” comportemental), ces élèves (tous de familles populaires et d'origines maghrébines) donnent l'impression de faire la dure expérience du décalage entre les manières de faire qu'impose l'école et ce qu'ils sont “spontanément” (c'est à dire socialement).

Ce que nous avons observé au niveau des représentations que se font les enfants “en difficultés” à propos des lois de la classe, nous le remarquons aussi pour l'organisation des apprentissages scolaires, notamment pour le plan de travail. En effet, ces élèves font une description très “technique” (dans le sens où ils décrivent les “procédés” pour remplir le document) éloignée de l'exposition des finalités du plan de travail (relatives à la planification d'un travail personnalisé). L.Thévenot souligne combien l'action planifiée suppose une capacité de détour: “Il y a détour d'une situation où ne se trouvent pas, immédiatement, les sources du déclenchement de l'activité. Ce détour est généralement associé à la confection d'un outil transposable d'une situation à l'autre et donc à la notion d'investissement par différence avec la simple mise à profit des ressources instrumentales, éventuellement combinées, qu'offre la situation dont sont déjà capables des chimpanzés ou des orangs-outans. D'un point de vue cognitif, et même en l'absence d'objectivation externe dans des équipements spécifiques, l'action planifiée suppose des marques, des repères qui permettent de contrôler le bon déroulement de l'activité. La décomposition de l'action planifiée se marque donc, dans l'espace, par un appui sur des choses qui vont servir de repères à l'exécution du plan et qui ne doivent donc pas seulement être envisagés comme des moyens fonctionnels instrumentaux”¹⁴⁹³.

- Q: *"Et est-ce que tu peux m'expliquer ce qu'est le plan de travail?"*
- **Héléna:** *"Alors euh...C'est un plan de travail, faut mettre les feux et à chaque fois...Faut regarder le cahier du jour...Si t'as eu juste ou faux... Si par exemple, on a feu orange, et ben tu mets feu orange, si par exemple t'as eu feu orange en orthographe grammaticale, et ben tu mets feu orange en orthographe grammaticale dans le plan de travail, et après tu fais une croix, parce que tu dois faire l'exercice de vérification, tu dois le refaire...voilà. Si t'as feu rouge, pareil, si t'as feu vert, tu le fais pas"*
- Q: *"Et...est-ce que tu peux m'expliquer comment ça marche, un plan de travail?"*
- **Mounir:** *"Plan de travail? C'est quand on travaille dans le cahier du jour et qu'on a faux et ben on marque sur le plan de travail et y'a des fiches de vérification et on les fait, et si on a juste, et ben on marque juste et si on a faux...voilà"*
- Q: *"Et est-ce que tu peux m'expliquer comment ça marche le plan de travail?"*
- **Brahim:** *"Le plan de travail...On prend le cahier du jour...du lundi. A. <prénom de l'institutrice> elle a écrit calcul, conjugaison et tout ça au tableau. Après on regarde notre feu, quand on a feu rouge en grammaire leçon 1, par exemple, on marque feu rouge. C'est marqué grammaire, après y'a des petits pointillés, c'est écrit leçon 1. Et quand t'as eu feu rouge, feu orange, feu orange, t'es sur orange moins, par exemple, t'as un exercice de vérification et tu mets une croix à côté. Ca veut dire que t'as un exercice de vérification"*
- Q: *"Et est-ce que tu peux m'expliquer comment ça marche le plan de travail individuel?"*
- **Wafa:** *"Heu...Le plan de...Heu...C'est...c'est...on...c'est t'as vu, tu prends ton cahier du jour et tu regardes ce qu'i y'a lundi...par exemple lundi qui vient de passer, si t'as eu feu orange, tu marques feu orange...Euh..."*
- Q: *"Est-ce que tu pourrais m'expliquer le plan de travail, comment ça marche le plan de travail?"*
- **Ali:** *"C'est...Alors d'abord le premier, c'est euh...on marque tout de différent...Y'a différentes matières et faut marquer le titre des matières qu'on a fait la semaine, dans la semaine, et on marque les feux. Si par exemple on a orange ou orange+ ou rouge, on met une croix dans une case, c'est à dire qu'on doit le refaire en vérification, on doit refaire des exercices de vérification. Et si par exemple on en a un ou deux, on a un programme, y'a des mathématiques, des fichiers de lecture, des Veritechs et on choisit nous et y'a des jours...et chaque fois par exemple qu'on fait un Veritech, on marque une croix dans le Veritech qu'on a fait"*
- Q: *"Est-ce que tu peux m'expliquer comment ça marche le plan de travail?"*
- **Corinne:** *"Ben y'a...Le plan de travail, A. <prénom de l'institutrice> elle nous donne des feuilles à la fin de la semaine, le vendredi après-midi et euh...sur le cahier du jour,*

¹⁴⁹³ L.Thévenot, "L'action en plan", communication au colloque: "L'action collective: coordination, conseil, planification", Laboratoire de recherches philosophiques sur les logiques de l'agir, Université de Franche-Comté, Besançon, 20-24 octobre 1994, pp. 5 et 6

on regarde nos feux, c'qu'on fait toute la semaine, et de l'autre côté y'a un autre, enfin y'a un truc où c'est marqué "vérification" euh...de la semaine qu'on doit refaire, et on prend le...on a des fiches que A. nous donne et on doit les faire et si on a tout fini, de l'autre côté, on a un autre plan de travail, c'est nous qui devons choisir euh...c'qu'on veut faire"

Enfin on retrouve encore cette représentation très attachée à la description "techniciste" de tâches ou d'activités dans les descriptions que dressent les élèves "en difficultés" des responsabilités où on trouve (pour la récréation) une confusion entre "faire une activité" et "être responsable" de cette activité:

Responsabilités de récréation

- Q: *"Pour les responsabilités de récréation, est-ce que tu as déjà été responsable de récréation? Pour la BCD, le ping-pong..."*
- **Héléna** (elle coupe la parole): *"J'ai fait du ping-pong, de la BCD, c'est tout"*
- Q: *"Et tu étais responsable?"*
- Héléna: *"Non, jamais"*
- Q: *"T'as jamais été responsable?"*
- Q: *"Donc tu l'as déjà fait, d'être responsable de la BCD, du ping-pong euh..."*
- **Karima**: *"Ouais"*
- Q: *"Et il fallait faire quoi dans ces responsabilités?"*
- Karima: *"En BCD, ben tu vas à la bibliothèque et tu lis et au ping-pong, tu joues au ping-pong et le ballon c'est dans la cour si tu vois quelqu'un qui veut jouer au ballon, si tu veux jouer au ballon tu regardes çui-là qu'est inscrit et tu lui demandes...si il dit oui, tu joues, si il dit non, tu joues pas"*

Responsabilités obligatoires

- **Mounir** :*"...Alors pour facteur, faut faire les infos, faut mettre les fiches qu'y a juste à côté de la fenêtre, là..."*
- Q: *"Les fiches...c'est quoi?"*
- Mounir: *"Là, y'a quelque chose, c'est comme ça, euh...à l'intérieur, y'a ça. Y'a quelque chose, là, comme ça, comme une grande fiche de classeur, comme un intercalaire et dedans y'a des feuilles, et moi, j'dois les mettre, et des fois euh...dès que on doit faire passer des informations, ben c'est moi qui y va"*
- Q: *"Mais des informations à une autre classe?"*
- Mounir: *"Ouais..."*
- **Brahim** :*"Facteur, c'est comme elle a besoin d'une photocopie et tout ça, elle me le donne et c'est moi qui m'en occupe"*
- **Sonia**: *"et aussi pour facteur, A. <prénom de l'institutrice> elle nous dit quelque chose et on doit dire à d'autres"*

- **Ali**(il parle du "nettoyeur"): *"Il faut nettoyer le tableau, et quand on a un seau dans la classe pour mouiller l'éponge quand on nettoie le tableau, et tous les matins, il faut changer le seau"*
- **Chokhari** :*" J'ai fait distributeur: je distribue le cahier...et je les rends, en fait"*

Nos différentes observations nous laissent à penser que les élèves (qu'ils soient en "réussite" ou en "difficultés") ont compris ce qu'il fallait faire pour chaque responsabilité¹⁴⁹⁴. Dans sa manière de mettre en place les responsabilités, l'institutrice procède progressivement, des activités les plus "concrètes" (relatives aux tâches matérielles de la classe) jusqu'aux responsabilités plus difficiles à saisir, celles de bureau, qui consistent à gérer les relations entre individus: "On y va très doucement. On commence par celles de la classe...On en a deux-trois, elles y sont pas toutes, y'a des trucs simples, distribuer les cahiers, nettoyer le tableau...Et puis on augmente au fur et à mesure"(institutrice). Il s'agit ici de "faire intérioriser" progressivement à l'enfant qu'il est responsable d'une tâche à effectuer, et l'enseignante commence par les responsabilités qui sont les plus "visibles", les plus immédiatement "perceptibles" pour l'enfant: il est plus facile pour lui de comprendre comment et quand il faut essuyer le tableau que de saisir quel est le rôle de l'animateur du conseil.

Cette manière de procéder nous amène à penser que, dans la réalisation des responsabilités, les élèves retiennent d'abord l'effectuation d'une tâche précise en présence du maître, avec un but immédiat. Or l'objectif de l'apprentissage progressif de l'institutrice est d'arriver à faire intérioriser aux enfants qu'"être responsable" revient à "réaliser telle ou telle tâche" (anciennement les "corvées") sans la présence directe du maître, donc en ayant intériorisé la nature de l'action et le moment où il faut intervenir et il semblerait que les élèves "en difficultés" aient plus de mal à parvenir jusqu'à cette conception. Pour s'autoriser un discours qui s'attache plus aux objectifs du plan et des responsabilités (pourquoi je le remplis, pourquoi je fais une responsabilité) plutôt qu'à sa forme (comment je le remplis, comment j'effectue ma responsabilité), il faudrait que ces élèves aient une attitude plus "distante" par rapport à ces pratiques, c'est à dire la maîtrise d'une situation tellement étrangère à leur éthos (qui relève de l'autonomie par rapport aux tâches comme aux apprentissages scolaires) qu'ils ne peuvent que se "raccrocher" à un certain nombre de séquences, de "repères" dont la finalité à court terme porte signification à leurs yeux.

3- Chez les élèves « en réussite »

Portrait de Lubna

- La mère de Lubna est une "personnalité" de la Maison des Trois Espaces où elle travaille comme animatrice du périscolaire (son mari est ouvrier): interrogée dans le cadre d'une émission réalisée par France 3 sur la Maison des Trois Espaces¹⁴⁹⁵,

¹⁴⁹⁴ L'enseignante va dans le sens de notre observation: *"J crois qu'en fin d'année, tout le monde a compris. Bon, au début c'est plus flou, ils oublient, ou bien ils savent pas c'qui ont à faire...Y'a beaucoup de réajustements à faire...Mais globalement là, en fin d'année, chacun a au moins une responsabilité...même plusieurs, puisqu'on change toutes les semaines...et ils le respectent"*.

cette femme explique la “transformation” qui s’est opérée dans sa manière d’animer et son rapport aux enfants, puisqu’au début, elle était très directive, elle faisait “tout à la place des enfants” et que progressivement, on lui a expliqué qu’il fallait que l’enfant apprenne à “être autonome”, à “savoir ranger tout seul” et qu’il ne fallait donc pas ranger à sa place. Ce témoignage est très précieux en ce qu’il éclaire le rapport que cette mère entretient avec la Maison des Trois Espaces où elle se sent maintenant “à l’aise” (elle dit que dans cette école “tout le monde est pareil, institutrice, directrice, mamans”) et où on lui a montré “la manière d’être éducative” face aux enfants. Lubna montre une aisance, des habiletés relationnelles, langagières (elle a une très bonne maîtrise de la langue française ¹⁴⁹⁶), un comportement décidé, toutes ces qualités qu’on retrouve de manière identique chez sa mère, ce qui ne l’empêche pas quand même d’entretenir un rapport très anxieux à l’école, comme ces enfants de milieux populaires qui ont conscience que leur bon niveau scolaire actuel ne garantit en rien leur avenir pour lequel il faut toujours rester vigilant et que rien n’est jamais gagné. Par exemple, alors que Lubna montre une très grande maîtrise d’elle-même tout au long de l’entretien (où elle s’applique à répondre de manière correcte à toutes les questions), elle perd tout ses moyens au moment où elle n’arrive pas à répondre à une question relative aux lois de la classe et du conseil (lois qu’elle n’arrive pas à énoncer).

On peut penser que l’attitude de cette mère qui a “accepté” et dans un sens qui a “adopté” la manière d’être et de se comporter valorisée à la Maison des Trois Espaces va favoriser l’aisance de Lubna dans son école contrairement à l’impression d’étrangeté et de décalage que peuvent vivre d’autres enfants dont le mode de socialisation familial s’écarte radicalement du mode de socialisation scolaire de la Maison des Trois Espaces. Mais la “transformation” de cette mère, si elle explique sans doute en partie pourquoi sa fille est aussi à l’aise à la Maison des Trois Espaces, a dû certainement s’opérer sur un terrain “favorable” et sur la base de certaines dispositions familiales qui rendaient déjà Lubna “scolarisable”, avec les qualités morales requises, telles que le “sérieux”, “l’attention”, la “discipline” et la capacité à travailler ¹⁴⁹⁷

1495

diffusée en mai 1993 à la télévision.

1496

L’institutrice estime que rapidement dans l’année, Lubna a obtenu un niveau 6ème en français, qu’elle fait peu de “fautes de grammaire et d’orthographe” pour un élève de son âge et qu’elle utilise des tournures françaises assez complexes et fines :

1497

B. Laïnes : « Pour combien la réussite sociale peut dépendre de ressources non culturelles, non scolaires. Toute ce qui se <<transmet>> finalement n’est pas uniquement si on le considère comme élément de la transmission culturelle >> l’ensemble des codes culturels, mais on retient bien souvent les transmissions intergénérationnelles comme l’appropriation de savoirs scolaires. Des dispositions morales, des rapports à l’avenir, à l’organisation, à l’effort, à l’autorité, etc... sont <<transmis>> souvent sans le savoir, des parents aux enfants dans l’intimité de la vie domestique et déterminent l’attitude des enfants face aux règles de vie scolaires, à l’ascétisme scolaire, aux savoirs scolaires, etc.” (Transmissions familiales de l’écrit et performances scolaires d’élèves de CE2, GRS/Université Lyon 2, septembre 1995, p.325)

1498

Lubna bénéficie d’une très grande popularité auprès des autres élèves, lorsqu’elle se présente comme responsable (elle a aussi été plusieurs fois responsable de récréation). Plusieurs facteurs semblent jouer en sa faveur: sa sociabilité qui semble assez “ouverte”, sa capacité à s’exprimer correctement et à défendre son point de vue, son sérieux et son très bon niveau scolaire.

les entretiens) à pouvoir expliquer de manière aussi complète les responsabilités de bureau qu'elle affectionne particulièrement : “<Pour être élu> d'abord on se présente, on dit pourquoi on veut le faire et après ceux qui veulent voter pour cette personne, ben ils le font. <Pour préparer le conseil> On prend les mots, on les met dans le classeur pour faire l'ordre du jour de la réunion et y'a le travail du trésorier aussi, il doit compter l'argent, pour dire combien on a, et si y'a de l'argent en moins, si y'a de l'argent qui est en plus, combien on a en tout et...faire des petits mots pour les gens qui n'ont pas payé, pour leur rappeler pendant la réunion”

- Pendant les deux préparations que nous avons eu l'occasion d'observer, seule Lubna (alors animatrice de réunion) travaillait à ouvrir les boîtes et à regarder les mots. Très vite, les autres élèves se sont énervés: par exemple, deux filles se couraient après en riant. En fin de compte, le conseil n'était préparé que par Lubna qui semblait être la seule à avoir “intériorisé” des “fonctions” et sa “responsabilité” Pour les autres responsables, leur attitude semblait plutôt liée à l'éventuelle arrivée de l'enseignante, menace rappelée par Lubna qui leur disait constamment qu’”A. <prénom de l'institutrice> ne serait pas contente si elle voyait qu'ils ne préparaient pas le conseil”. Cette remarque de Lubna montre qu'elle est très sensible à sa relation avec l'institutrice et qu'elle a peur d'être privée de son affection pour avoir mal effectué une activité scolaire (on dirait qu'elle essaie toujours de faire bien, comme sa mère qui est animatrice à la Maison des Trois Espaces).

Dans l'ensemble, les élèves “en réussite scolaire” paraissent plus ignorants des lois rédigées pour la classe et le conseil (sur les sept enfants “en réussite” interrogés, un seul est capable de parler d'une loi):

- Daphna si elle ne dit pas explicitement qu'elle connaît mal les lois, laisse cependant montrer son doute, ses hésitations dans sa réponse:
- Q: *“Est-ce que tu pourrais me dire, selon toi, si tu te rappelles des lois, quelle est la loi de la classe qui te paraît la plus difficile à respecter?”*
- Daphna: *“La plus difficile? Ben si...Non, j'allais dire n'importe quoi...La plus difficile?”*
- Q: *“Alors, j'ai vu que vous avez des lois de la classe qui sont affichées sur le mur. Euh...est-ce que tu pourrais me dire quelle est la loi, selon toi, qui te paraît la plus difficile à respecter?”*
- Dounia (ton interrogatif en fin de phrase, comme si elle voulait vérifier qu'elle a “bien répondu”): *“...Y'a rien de difficile...?”*
- Q: *“T'aimes toutes les lois? Y'en a pas une qui te paraît plus difficile que les autres?”*
- Dounia (d'un ton faible): *“...Je sais pas...”*
- Q: *“Tu t'en rappelles plus, des lois?”*
- Dounia: *“Non, je m'en rappelle plus”*
- Q: *“Y'en a beaucoup aussi, hein?”*
- Dounia: *“Ouais”*
- Q: *“J'ai vu que vous que vous avez des lois de la classe qui sont affichées sur le mur”*

- Martine (ton affirmatif): *“Mmh...”*
- Q: *“Est-ce que tu pourrais me dire quelle est la plus... Celle qui te paraît la plus difficile à respecter?”*
- Martine (ton très étonné): *“La plus difficile?...Euh...J’sais pas...”*
- Q: *“Tu te rappelles des lois qu’il y avait?”*
- Martine: *“Ouais, un peu...non”*
- Q: *“Et j’ai vu dans la classe des lois qui sont affichées. Est-ce que tu pourrais me dire quelle est la loi qui te paraît la plus difficile à respecter?”*
- Bertrand: *“J’sais pas, j’les lis presque jamais”*
- Q: *“Tu t’en souviens pas? Et la plus facile, tu pourrais pas me dire non plus?”*
- Bertrand (il le dit sans être “gêné”, comme si cela n’avait aucune importance de connaître les lois): *“Non”*
- Q: *“J’ai vu que vous aviez des lois dans la classe...Tu pourrais me dire celle qui te paraît la plus dure à respecter?”*
- Raphaël (il rit): *“Non!”*
- Q: *“Tu t’en rappelles pas, des lois?”*
- Raphaël (d’un ton dégagé): *“Non”*

On peut remarquer que pour certains enfants cette question est déstabilisante: Dounia (depuis le CP à la M3E, maghrébine, père sans profession, anciennement ouvrier / mère sans profession) et Daphna (depuis le CE1 à la M3E, israélienne, père téléviste/mère sans profession), comme nous l’avons vu chez Lubna, sont très angoissées de ne pouvoir répondre à une question de l’entretien; ces filles assimilent certainement (comme les autres enfants) la situation de l’entretien à un questionnement de type scolaire et étant donné qu’elles sont appliquées à toujours bien travailler et à réussir scolairement, elles paniquent quand elles pensent être confrontées à une incompetence de leur part. Au contraire, Bertrand (depuis le CP à la M3E, français, père magasinier/mère secrétaire à Auchan), Raphaël (depuis le CP à la M3E, français, père cadre administratif supérieur/mère gestionnaire de collège) et Martine (depuis la maternelle à la M3E, française, père journaliste/mère institutrice à la M3E) semblent complètement indifférents au jugement susceptible d’être porté sur eux face à leur méconnaissance et ils donnent même l’impression que cette question des lois n’est pas tellement importante. Peut-être que le mode de socialisation scolaire de la Maison des Trois Espaces leur paraît plus “évident” et moins “étranger” qu’à Dounia, Daphna et Lubna et qu’ils se sentent suffisamment “à l’aise” dans cette école, pour ne pas avoir peur d’être jugés sur leur incapacité à expliquer un aspect de l’organisation scolaire.

Par ailleurs, les élèves “en réussite” parlent des tâches organisationnelles scolaires telles que le plan de travail ou les responsabilités, plus en termes de “finalités” (à quoi ça sert, à quoi on veut arriver) qu’en explicitant, dans le détail, les opérations, les précisions techniques d’effectuation et de circonstances (c’est à dire attachées à une situation précise):

Plan de travail

- Q: "Est-ce que tu peux m'expliquer comment ça marche, le plan de travail personnel?"
- **Daphna:** "C'est ce qu'on fait pendant la semaine, A. <prénom de l'institutrice> elle nous distribue les fiches, où y'a écrit grammaire euh...tous, tous les...tous les titres de tout ce qu'on a fait pendant la semaine, et on écrit les feux. Si on a un orange ou un rouge, il faut faire un exercice de vérification"
- **Martine:** "Alors euh...Tu regardes, tu vois en début de la semaine dans ton cahier du jour et puis tu vois, bon, en grammaire qu'est-ce que t'as eu. Bon si t'as eu feu vert+, bon ben tu marques et si par exemple t'as eu orange+, orange- ou rouge, et ben tu dois faire un exercice de vérification, c'est un exercice sur le même euh...sur la même chose que t'as fait et...mais c'est pour voir, pour refaire, pour voir si tu...si tu sais faire, quoi"
- **Bertrand:** "Et ben, on a des exercices de vérification, c'est par exemple quand on a feu orange ou rouge dans le cahier du jour. Après on doit le refaire, mais c'est pas le même. Par exemple, si on a feu orange pour la phrase, et ben on doit le refaire, mais pas avec les mêmes mots de la phrase <...> Et après, on a un plan de travail, c'est par exemple pour faire les mathématiques, le français"
- **Raphaël:** "Ben par exemple, on doit prévoir quelque chose pour la semaine, et si on y a pas fait, et ben on doit expliquer pourquoi on y a pas fait. Et si on y a fait...ben... c'est bon..."

Responsabilités obligatoires de la classe

- **Dounia:** "Pour facteur, c'est A. <prénom de l'institutrice> qui nous dit, faut y aller donner des papiers en classe <...> pour bibliothécaire, quand quelqu'un il veut prendre euh...un livre, y'a un livre d'emprunt, tu marques son nom, et le titre et y'a écrit pour le...par exemple aujourd'hui, et il le rend le combien"
- **Martine:** "Euh...Bibliothécaire fallait ranger les livres de la classe, euh...laitier, il fallait attendre que tout le monde soit sorti et puis ranger les pailles et les laits <...> Et euh...nettoyeur fallait essuyer le tableau et euh...balayeur fallait rester pour balayer"
- **Raphaël:** "Balayeur, il faut balayer!...Bibliothécaire, il faut ranger les livres et puis...quand quelqu'un rend un livre, et ben on le marque sur le classeur et puis nettoyeur, il faut nettoyer le tableau et puis changer l'eau tous les matins"

Synthèse. Portrait idéal-typique de l'élève dans la configuration de la Maison des Trois Espaces

L'analyse des entretiens menés avec les enfants semble aller dans le sens de notre hypothèse. Les élèves "en réussite" semblent arriver davantage à s'abstraire des "particularismes" attachés aux situations et ils donnent l'impression d'être plus indépendants, autonomes dans leur capacité supposée à transposer des "principes", des

“logiques”, des “lois” à d’autres classes, d’autres objets, d’autres opérations, d’autres gestes et d’autres enseignants. L’élève qui fait preuve “d’autonomie” est un enfant qui se régit par des lois propres, soit qu’il se les est données, soit (et c’est plus le cas de la Maison des Trois Espaces) qu’il ait fait siennes des lois “suggérées”: il n’a pas besoin de connaître les règles de la classe, étant donné qu’il a compris et “intériorisé” les lois qui ont présidé leurs rédaction. Or on ne peut s’approprier une loi générale qu’à partir du moment où on la comprend, où elle n’heurte pas trop son éthos au point qu’on puisse en faire une “seconde nature” qui permette d’en voir le champ d’application, ce qui confère aux élèves “en réussite” cette “faculté d’adaptation” qui leur permet d’être opérationnel même face aux circonstances changeantes.

Par contre, pour les enfants “en difficultés”, il semblerait que l’autonomie, la responsabilisation qui supposent la capacité à “faire siennes” des règles de comportement et des obligations impliquent une manière d’être “étrangère”, “incompréhensible” pour ces élèves. Pour donner du sens à leur action et pour répondre correctement à une activité scolaire, les enfants “en difficultés” sont obligés de “segmentariser”, de trouver des finalités à court terme, de transformer de “l’être” en du “faire” et de trouver des repères de temps, de lieu, d’objets, de gestes et d’opérations. S’ils arrivent à reproduire des gestes, des pratiques, ce n’est qu’en tant qu’ils sont liés à des contextes précis, semblables, utilisant l’équivalent d’un acte de généralisation proche des opérations qu’exige la construction d’un concept: “En suscitant une identité de réaction dans une diversité de situations, en imprimant au corps la même posture dans des contextes différents, les schèmes pratiques peuvent produire l’équivalent d’un acte de généralisation dont il est impossible de rendre raison sans recourir au concept; cela bien que la généralité agie et non représentée qui s’engendre dans le fait d’agir semblablement dans des circonstances semblables, mais sans <<penser la ressemblance indépendamment du semblable>>, comme dit Piaget, fasse l’économie de toutes les opérations qu’exige la construction du concept”¹⁴⁹⁹.

Dès lors, on comprend mieux pourquoi les élèves “en difficultés” semblent particulièrement attachés à une relation individuelle avec l’institutrice, car le changement de personnes (et le déménagement pour une autre salle de classe) risque de modifier du matériel et des habitudes pédagogiques et tout le travail de “décomposition” en tâches sera à recommencer, avec certainement une période d’angoisse au début, tant que les jalons ne sont pas fixés¹⁵⁰⁰. On saisit mieux aussi pourquoi ce qui est le plus pénible dans le comportement d’un enfant pour l’institutrice de la classe observée à la Maison des

¹⁴⁹⁹ P.Bourdieu, *Le sens pratique*, Ed. de Minuit, Paris, 1980, p.150

¹⁵⁰⁰ Cette analyse rejoint la description que font B.Charlot, E.Bautier, J.Y Rochex dans *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Ed. A.Colin, Paris, 1992. Les auteurs soulignent que les élèves de CM “en difficultés” (dans des établissements au fonctionnement “traditionnel”), “ont un accès au savoir entièrement médiatisé par le rôle qu’ils confèrent aux enseignants. Attendant tout de l’enseignant, ils ne semblent pas être eux-mêmes <<en activité>>, ils obéissent à ce qu’ils pensent être la demande des maîtres dans un domaine qui est celui des <<faits matériels>> (prendre le cahier, lever le doigt). Comme chez les élèves de CP, ce qu’ils font est décrit de l’extérieur et relève pratiquement essentiellement de la réalisation des normes de socialisation scolaires et des rituels pédagogiques que chaque enseignant instaure dans sa classe. Il y a identification entre ces normes et rituels et l’acquisition des savoirs (ce que démentent pourtant les résultats scolaires)”(p.207)

Trois Espaces, c'est l'incapacité à se sentir "impliqué" dans la situation scolaire, c'est à dire à faire la preuve de son auto-contrôle, de son autonomie (dans l'apprentissage des savoirs et la manière de se comporter scolairement) indépendamment de la présence de l'enseignante et de ses rappels à l'ordre: "Ben c'qui m'dérange le plus...c'est des gamins qui ne sont pas impliqués...Qui quoiqu'on fasse, ne sont jamais impliqués dans quoi que ce soit. C'est des gamins qui, quand t'as le dos tourné, font des conneries, des remarques euh...méchantes <...> Qui considèrent l'école, j'sais pas...qui se...c'est le type de gamins qui sont à l'école passifs...qui sont très très passifs par rapport aux apprentissages: je sais-je sais pas...de toute façon, on s'en fiche. Je fais ce qu'on me demande de faire, et puis voilà...comme ça j'aurai la paix...mais qui s'impliquent jamais...jamais".

Or, on ne peut se sentir impliqué dans une situation que lorsqu'on la maîtrise en partie (c'est à dire qu'au moins on se sent capable d'agir sur cette situation, d'avoir sa place et non pas de la subir) et dans leur manière de "séquencer" les activités de la classe telles que le plan de travail, les responsabilités, les lois, les élèves "en difficultés" montrent bien qu'ils ne "maîtrisent" pas les finalités de la situation scolaire et qu'ils sont obligés de donner du sens à des pratiques qui deviennent indépendantes de la finalité globale, qui valent en elle-même. Ils ne suivent en cela rien d'autre que la logique du processus de pédagogisation des savoirs où pour acquérir une aptitude, on va découper et organiser l'apprentissage en une série d'objectifs à courts termes avec des exercices progressifs correspondants, qui ont leur validité propre en ce sens que leur réussite devient la finalité poursuivie à la place des capacités initialement visées.

B.Charlot, E. Bautier, J.Y Rochex ont montré combien les élèves "en difficultés" avaient tendance à confondre les objectifs d'un enseignement des savoirs avec les exercices scolaires mis en place pour atteindre ces objectifs, alors que les élèves "en réussite" semblaient "rechercher un sens à ce qu'ils apprennent indépendamment de l'activité dans laquelle ce savoir s'inscrit dans la classe"¹⁵⁰¹. Cependant, il nous semble que cette analyse ne voit pas combien les comportements de ces élèves "en difficultés" sont engendrés par le caractère disciplinaire des savoirs scolaires et que les auteurs pensent de manière dissociée la "discipline" et les "disciplines", sans souligner l'intrication entre ce qui relève de la forme scolaire de transmission des savoirs scolaires et ce qui concerne le contenu des savoirs scolaires¹⁵⁰². Or cette manière de distinguer artificiellement la "scolarisation" et "l'instruction" empêche de voir en quoi les problèmes que rencontrent les élèves face aux apprentissages scolaires peuvent trouver les mêmes fondements que ceux rencontrés pour s'orienter dans l'organisation disciplinaire scolaire. Pour donner un exemple, l'élève ne comprenant pas la règle grammaticale qui établit la manière de placer le groupe nominal dans une phrase sera tenté, dans un exercice où on lui demande d'indiquer le sujet, de développer des moyens qui lui permettent de répondre correctement (l'urgence la plus immédiate étant d'arriver à réaliser cet exercice). Il observera notamment en lisant l'exemple donné (où en déduisant de son expérience

¹⁵⁰¹ *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, A.Colin, Paris, 1992, p.208

¹⁵⁰² "La polysémie du mot discipline, désignant aussi bien une régulation de la conduite qu'une branche de la connaissance est-elle porteuse de vérité? L'enjeu est d'importance en ce qu'il pose la question du rapport entre deux fonctions traditionnelles de l'entreprise éducative scolaire: la scolarisation et l'instruction" (*Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, p.232)

langagière) que le sujet est “au début” de la phrase et cette constatation “empirique” (au sens de non “rationnelle”) lui permettra de répondre sans faute à la plupart des phrases, sauf celles où il y a des “pièges” pour déjouer justement les pratiques “mécaniques” d’élèves qui n’appliquent pas la règle grammaticale ¹⁵⁰³. La “régularité” dégagée lui permet de ne pas faire trop de fautes à un exercice ponctuel, mais étant donné qu’il ne “comprend” pas la règle grammaticale (et donc qu’il ne peut pas l’appliquer), il se trouve dans l’impossibilité d’accéder à la compétence plus générale visée par cet exercice, qui est de savoir écrire. De la même manière, l’enfant qui ne “comprend” pas les lois de fonctionnement d’une classe sera amené à “découper” en tâches à effectuer (et à mémoriser pour pouvoir les réutiliser) des activités scolaires, il se trouvera dépendant de ces opérations, là où d’autres élèves accèdent à l’autonomie en développant une capacité à transposer des lois et des principes “universels”, en trouvant chaque fois des modes d’exécution autorisés et des moyens à appliquer.

La formation de l’élève dans la configuration de la Maison des Trois Espaces a pour objectif d’inscrire l’élève dans des formes de relations de pouvoir qui préparent le futur citoyen responsable, solidaire des autres et respectueux des règles d’un gouvernement démocratique. L’autonomie visée ici prend un sens différent de celle que cherche à développer la configuration Tom Pouce: elle repose moins sur la recherche d’un ordre collectif à partir de la régulation individuelle des comportements de chaque élève. La relation pédagogique n’est pas unilatérale entre le maître et l’élève et les procédés mis en place pour les apprentissages ne se conçoivent pas indépendamment de l’insertion de l’enfant dans des relations sociales: l’élève est ainsi amené à aider un autre enfant (pour des apprentissages scolaires ou d’autres compétences) et à se positionner par rapport aux performances des autres élèves. En même temps, on est proche ici du modèle d’efficacité tel que le développe la configuration Guilloux ¹⁵⁰⁴, qui justifie l’usage de la mémorisation pour améliorer la performance scolaire à côté de procédés plus “rousseauistes” (exploration, découverte par soi-même des savoirs) et de l’explicitation de techniques d’apprentissage (manières de travailler, de résoudre des problèmes, de mémoriser...). L’élève idéal-typique dans la configuration de la Maison des Trois Espaces est celui qui arrive à ne pas vivre ses relations avec l’enseignante sur un mode trop exclusivement affectif, qui parvient à se conformer à un intérêt général, supra-individuel, fait de règles impersonnelles à la définition desquelles il a participé. On est loin d’une forme imposée de l’ordre, telle que la définissait G.Vincent pour la première variante de la forme scolaire dont nous avons retrouvé une application dans la configuration J.Giono et l’on se rapproche plus d’une forme raisonnée mais aussi négociée de la règle.

Chapitre 6. Configuration de l’école C.Freinet - CM1

¹⁵⁰³ Par exemple dans une phrase telle que “Sur la scène s’allument les projecteurs”, il désignera comme groupe nominal “Sur la scène”.

¹⁵⁰⁴ Voir infra la partie II,1: “Rendre <<visibles>> les outils d’apprentissage: un modèle d’efficacité”

(1995/96)

I- Les fondements et les orientations pédagogiques de Célestin Freinet¹⁵⁰⁵

À la demande de l'ICEM¹⁵⁰⁶, le cinéaste Jean Paul Le Chanois réalise en 1949 "L'école buissonnière", film qui relate l'installation de M.Pascal (transposition cinématographique de Célestin Freinet) à Saint-Paul de Vence: M. Arnaud, vieil instituteur traditionnel qui part à la retraite symbolise la discipline "à l'ancienne" (il fait entrer les enfants en rang dans la classe, sur un rythme militaire, impose aux élèves de ne pas parler en classe, de croiser les bras sur le bureau et d'apprendre par coeur des leçons). M.Pascal supprime l'estrade, instaure une autre relation maître/élève et propose de nouvelles méthodes, ce qui suscite la méfiance et la colère des notables du village. L'attaque qu'ils mènent contre cette "école buissonnière" accusée de mettre en péril l'ordre social et leurs privilèges, évoque les difficultés rencontrées par Célestin Freinet pour faire accepter sa conception du métier d'instituteur. Célestin Freinet élabore les nouvelles pratiques pédagogiques qu'il préconise, à partir de son expérience "en situation", en tant qu'instituteur, puis il écrit progressivement les techniques et les fondements de sa pédagogie. Une lecture de divers théoriciens, philosophes, scientifiques, pédagogues (notamment Comenius, Luther, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Claparède, Montessori, Dewey, Ferrière, Kerschensteiner, Cousinet, Rogers) vient compléter cette réflexion "pratique", auteurs dont il ne partage pas toujours ni entièrement les réflexions, mais qui lui procurent parfois des justifications théoriques.

Célestin Freinet est ainsi amené à rejoindre une partie des idées des réformateurs de l'Education Nouvelle, mais il condamne leur "gauchisme intellectuel" et met en garde contre "cette conception intellectualiste, scolastique et verbale de l'éducation nouvelle"¹⁵⁰⁷. Il rappelle d'ailleurs sans cesse la distinction entre ses pratiques pédagogiques pour une "école moderne" et les mouvements de l'"école nouvelle" qui s'attachent trop aux considérations théoriques, alors que selon sa conception, la pédagogie doit résulter de

¹⁵⁰⁵

Les références des ouvrages utilisés pour cette partie sont les suivantes: Freinet C, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1966 (1ère édition: 1946), 169p. Freinet C, *L'éducation du travail*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel (1ère édition: 1946), 278p. Freinet C, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Ed. A. Colin, 1964, 144p. Freinet C, *Pour l'école du peuple*, Ed. Maspéro, Paris, 1969, 181p. Freinet C, *La méthode naturelle I: L'apprentissage de la langue*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1970, 292p. Freinet C, *Les dits de Mathieu*, Ed. Delachaux et Niestlé, 1973, 169p. Freinet C, *La santé mentale de l'enfant*, Ed. Maspéro, Paris, 1978, 153p. Freinet E, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Ed. Maspéro, Paris, 1968, 354p. Freinet E, *L'itinéraire de Célestin Freinet. La libre expression dans la pédagogie Freinet*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1977, 195p. Freinet E, *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Ed. Maspéro, Paris, 1974, 307p. ICEM, *Perspectives d'éducation populaire*, Ed. Maspéro, Paris, 1979, 211p.

¹⁵⁰⁶

Institut Coopératif de l'Ecole Moderne

l'action directe en milieu scolaire. Par ailleurs, Célestin Freinet reproche aux pédagogues des écoles nouvelles de ne pas prendre en compte l'origine sociale des élèves et il est convaincu que les expériences menées entre autres par Montessori et Decroly sont inadaptées aux enfants de milieux populaires. Dans *Naissance d'une pédagogie populaire*, Elise Freinet soulignera combien la distance entre les pédagogues de l'éducation nouvelle et l'action de son mari traduit selon elle l'éloignement entre les faibles et les forts, l'écart entre les classes sociales des élèves.

1- Une « école pour le peuple »

Les orientations pédagogiques de Célestin Freinet ne peuvent se comprendre qu'articulées à un projet politique plus vaste, dans la perspective d'une "pédagogie sociale de l'éducation" qui se veut davantage préoccupée par les milieux populaires que ne l'est l'école "traditionnelle". Ce thème traverse constamment les publications du pédagogue (revue *L'Éducateur prolétarien*¹⁵⁰⁸ ; *Pour l'école du peuple*), de sa femme Elise (*Naissance d'une pédagogie populaire*) ou bien celles de l'ICEM et on peut lire par exemple dans *Perspectives d'éducation populaire* que "Le combat actuel d'éducateurs prolétariens doit s'inscrire sur les deux fronts: pédagogie et politique <...> Élément déterminant du projet politique, l'engagement éducatif rejoint, enrichit, concrétise l'engagement politique <...> Le mythe de l'égalité des chances à l'école est un leurre de la société capitaliste <<libérale>>"¹⁵⁰⁹. Célestin Freinet dénonce "l'illusion hypocrite" d'une école au "service exclusif de la classe dominante", protégée par des "intérêts commerciaux et financiers": "La féodalité a eu son école féodale; l'Église a eu son éducation spéciale; le capitalisme a engendré une école bâtarde, avec son verbiage humaniste masquant sa timidité sociale et son immobilité technique"¹⁵¹⁰. Espérant l'émergence imminente du "socialisme triomphant", Célestin Freinet pense que l'école doit suivre cette conquête sociale (l'école seule ne pouvant aboutir à un changement de société): "Le peuple accédant au pouvoir aura son école et sa pédagogie. N'attendons pas davantage pour adapter notre éducation au monde nouveau qui est en train de naître"¹⁵¹¹. Parmi les "pédagogies novatrices", celle de Célestin Freinet apparaît selon P.Perrenoud comme la plus clairement orientée vers une préoccupation démocratique, qu'on ne trouve pas chez les "doctrinaires de l'école active": "Certains, plus proches de la médecine ou de la psychologie que de l'engagement politique, sont restés totalement

¹⁵⁰⁷ cité par Piaton dans *La pensée pédagogique de C.Freinet*, (Ed. Privat, Toulouse, 1974, p.100). L'auteur souligne que "Si elles offrirent à Freinet un champ d'investigation pédagogique ample et diversifié, l'École Nouvelle et les multiples tendances qui peuvent lui être rattachées ne le satisfirent guère" (p.119)

¹⁵⁰⁸ Titre de la revue de Célestin Freinet, initialement intitulée *L'imprimerie à l'école* (en 1927), puis "rebaptisée" *Educateur prolétarien* en 1931.

¹⁵⁰⁹ *Perspectives d'éducation populaire*, pp.22 et 26

¹⁵¹⁰ *Pour l'école du peuple*, p.23

¹⁵¹¹ idem, p.23

centrés sur l'individu (personne ou << sujet épistémique >>). Ils ont mis entre parenthèses son insertion sociale, en faisant comme si le développement harmonieux d'un enfant autonome équivalait automatiquement à la disparition de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école" ¹⁵¹² .

L'un des objectifs principaux mis en avant par Célestin Freinet dans sa pédagogie est donc de remettre en question tout ce qui permet au système éducatif de "reproduire les rapports sociaux de domination et d'exploitation". Il explique ainsi que dans ses méthodes, l'élève emploie le langage de tous les jours ce qui permet d'éviter le fossé entre la vie des enfants de milieux populaires et le monde scolaire tel qu'il est décrit dans les manuels: "<Les techniques> transportent dans l'apprentissage scolaire cette richesse d'expression, cette aisance, cette joie sans contrainte qui fait le charme du langage enfantin. La culture monte dès lors, sans hiatus, de la vie familiale et sociale jusqu'à l'acquisition des vertus supérieures de l'homme" ¹⁵¹³ . Le "texte libre" est un exemple de ces méthodes, en tant qu'il opère une "liaison fonctionnelle et affective entre la vie et l'école" ¹⁵¹⁴ . Célestin Freinet part du principe que les enfants de milieux populaires sont aidés si le milieu scolaire se présente comme la suite naturelle de leur milieu familial et social: c'est pourquoi il faut toujours partir, pour toutes les disciplines, en toutes circonstances, de la vie de l'enfant dans son milieu, et non pas reproduire l'"intellectualisme" de l'école "traditionnelle".

Le rôle de l'école est donc essentiel pour accompagner les "progrès sociaux", mais aussi pour les préparer à travers la formation de l'enfant qui est un futur citoyen: la "recherche théorique et pratique d'une pédagogie moderne" doit ainsi permettre de "former en l'enfant l'homme de demain, ouvrier actif et conscient d'une société de progrès, de liberté et de paix" ¹⁵¹⁵ . Cette formation est d'abord celle d'un regard critique, relatif par exemple aux régimes politiques: "Nous nous défendons notamment de faire de la lutte de classes en ce sens que nous ne poussons pas à l'envie ou à la haine. Mais si les faits sont tels que les enfants arrivent à faire eux-mêmes des constatations nuisibles au régime, nous n'y pourrions rien. Ce n'est pas nous alors qui avons tort, mais bien les faits ou les régimes qui les autorisent, et il appartient à ces régimes de faire disparaître les contradictions sociales dont le spectacle pourrait nuire à l'idéologie de nos enfants" ¹⁵¹⁶ .

Mais Célestin Freinet insiste surtout sur la modification des formes de relation de pouvoir à l'intérieur même de l'école, entre le maître et les écoliers. L'école traditionnelle n'a fait que "dresser" des écoliers, "Elle a oublié de préparer des hommes" ¹⁵¹⁷ : "C'est

¹⁵¹² *La pédagogie à l'école des différences*, Ed.ESF, collection pédagogies, Paris, 1995

¹⁵¹³ *La santé mentale de l'enfant*, p.97

¹⁵¹⁴ idem, p.99

¹⁵¹⁵ *Les techniques Freinet de l'école moderne*, p.143

¹⁵¹⁶ *L'Éducateur Prolétarien*, janvier 1933, cité par Elise Freinet dans *L'itinéraire de Célestin Freinet*, p.89

¹⁵¹⁷ *Naissance d'une pédagogie populaire*, p.221

l'existence même de ce milieu scolaire tel qu'il est que nous jugeons irrationnel, retardataire, dangereusement décalé par rapport au milieu social et vivant contemporain et impuissant de ce fait, à faciliter et à préparer l'éducation bien comprise qui formera en l'enfant l'homme de demain, conscient de ses droits, mais capable aussi de remplir ses devoirs dans le monde qu'il doit construire et dominer"¹⁵¹⁸. La coopérative scolaire (qui n'a pas un rôle uniquement économique et technique) a pour fonction justement de répartir les pouvoirs dans la classe et le maître doit faire un effort pour ne pas conserver toute l'autorité et s'intégrer de manière dynamique à la coopérative scolaire¹⁵¹⁹. Le projet politique de préparer la démocratie passe avant tout par cette modification des relations de pouvoir à l'intérieur de la classe: "On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole. Un régime autoritaire à l'Ecole ne saurait être formateur de citoyens démocrates <...>Le maître se dit évolué socialement, syndicalement et politiquement, mais dans sa classe, il ne tolère pas qu'on contredise son autorité. Tout doit marcher à la règle, si ce n'est au bâton. Et l'on s'étonne que les enfants qui échappent un jour à cette autorité soient incapables de se commander eux-mêmes, de réfléchir et d'agir; qu'ils soient inaptes à s'organiser et que leur principale préoccupation soit, maintenant et plus tard, d'échapper à l'autorité! Au siècle de la démocratie, alors que tous les pays, les uns après les autres, accèdent à l'indépendance, l'Ecole du peuple ne saurait être qu'une école démocratique préparant, par l'exemple et par l'action, la vraie démocratie"¹⁵²⁰.

Ce tableau des préoccupations pédagogiques liées aux convictions politiques de Célestin Freinet resterait incomplet sans l'évocation des problèmes rencontrés par le pédagogue avec le parti communiste français (auquel il adhère en 1927). J. Testanière analyse¹⁵²¹ "l'affaire Freinet" qui éclate le 15 avril 1950 avec la publication d'un article de Snyders dans *La Nouvelle Critique*: "Où va la pédagogie nouvelle? A propos de la pédagogie Freinet"¹⁵²². La polémique va durer jusque dans les années 1954, période à l'issue de laquelle Célestin Freinet se désengage du parti communiste. La condamnation des principes et des orientations du mouvement Freinet est menée par certains intellectuels du PCF qui reprochent au pédagogue de ne pas tirer les conséquences du "caractère de classe" de l'école, de croire à la neutralité de la pédagogie sans critiquer les méthodes et les contenus enseignés. Célestin Freinet est accusé d'"anti-soviétisme" et de "cléricalisme". Selon J. Testanière, cette réaction de certains membres intellectuels du PCF s'explique par leur mentalité très "rétrograde", attachée finalement à une école de

¹⁵¹⁸ *La méthode naturelle I*, p.28

¹⁵¹⁹ Célestin Freinet souligne combien le "*premier devoir d'éducateurs, de républicains et de démocrates*" des instituteurs "*serait d'agir et de vivre en éducateurs, en républicains et en démocrates dans leurs classes*" (dans *La santé mentale*, p.35)

¹⁵²⁰ *Pour l'école du peuple*, p.173

¹⁵²¹ dans sa thèse de doctorat *Les enfants de milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible?*, Paris IV-Sorbonne, 1981. Voir notamment le chapitre VII: "Eléments pour une analyse de l'affaire Freinet"

¹⁵²² pp. 82 à 89. Snyders trouve notamment que la pédagogie Freinet repose trop sur le spontanéisme de l'enfant, qu'elle nie la nécessité du savoir théorique et de l'école.

type "traditionnel".

2- Expérience de la vie, tâtonnement expérimental et méthode naturelle

Dans les écrits de Célestin Freinet, l'un des adjectifs qui revient le plus souvent est certainement celui de "naturel": dans son réquisitoire visant l'école "contre nature" accusée d'engendrer des "maladies scolaires"; dans son admiration pour la vie "naturelle"¹⁵²³ ; dans sa conviction selon laquelle "éducation et instruction sont des fonctions naturelles"¹⁵²⁴ ("L'éducation n'est pas une formule d'école, mais une oeuvre de vie"¹⁵²⁵); dans ses injonctions à suivre le "développement naturel de l'homme"¹⁵²⁶. C'est que Célestin Freinet accorde une grande confiance à la nature et aux "lignes de vie" qui permettent (à condition de les respecter, de les mettre en valeur) l'éducation et l'instruction¹⁵²⁷: "C'est cela qui doit être essentiel en éducation: tout homme, tout enfant surtout, porte en lui d'incroyables virtualités de vie, d'adaptation et d'action. On les a méconnues jusqu'à ce jour; on les a réprimées au nom de la tradition pédagogique, des croyances métaphysiques ou des découvertes rationnelles et scientifiques. Il nous faut les redécouvrir, les laisser germer pour baser sur ces virtualités dynamiques toutes nos interventions éducatives"¹⁵²⁸.

Etant donné que l'instruction est naturelle, qu'elle est oeuvre de vie, l'éducation scolaire doit s'ouvrir sur l'extérieur et en particulier la nature qui est une "tonifiante nécessité": "il ne saurait y avoir d'école primaire moderne sans milieu naturel <...> Si donc l'Ecole n'est située elle-même au centre d'une nature <<aidante>>, si elle ne peut être toujours à proximité des bois, d'une rivière, de rochers, de terrains de culture, il est indispensable du moins qu'elle soit entourée de ce milieu naturel <...> avec son jardin -potager et fruitier- son pré, son rucher, sa volière, sans oublier les espaces libres pour jeux, campements, constructions, etc...<...> Nous insistons à peine sur d'autres conditions d'installation que le bon sens suffirait à faire respecter; exposition au soleil sur terrain sec, le plus possible à l'abri du vent, et loin des bruits de la rue, des trains ou des usines"¹⁵²⁹.

¹⁵²³ symbolisée par Mathieu, personnage mythique qui incarne la sagesse paysanne dans *L'éducation du travail*, avec des formules proverbiales pleines de "bon sens" (par exemple "C'est en forgeant qu'on devient forgeron")

¹⁵²⁴ *L'éducation du travail*, p.75

¹⁵²⁵ *Les dits de Mathieu*, p.14

¹⁵²⁶ "Le pédagogue a été trop longtemps un déplorable cultivateur qui supposait que la croissance et l'épanouissement de l'homme ne s'effectueraient pas au rythme naturel de la vie, qui croyait pédantement pouvoir créer, lui, par sa technique et son art, ce que la nature était impuissante à réaliser"(Célestin Freinet, cité par Elise Freinet dans *Naissance d'une pédagogie populaire*, p.302)

¹⁵²⁷ "Il faudra faire à la nature une confiance nouvelle, et, en son sein, retrouver les lignes de vie hors desquelles nul ne saurait construire utilement" (*L'éducation du travail*, p.32)

¹⁵²⁸ *L'éducation du travail*, p.94

¹⁵²⁹ *Pour l'école du peuple*, p.54

Mais pour autant, l'éducation scolaire de l'enfant ne devra pas être fermée sur la vie moderne, en particulier les progrès de l'époque: *“Vous continuez vos leçons, vous enseignez vos mécaniques, contemporaines de l'araire et du chariot, et c'est du scooter, du poste de radio, du télégraphe et du téléphone qu'aura à se servir votre enfant parce qu'il sait bien, par expérience, où l'appelle la vie”*¹⁵³⁰.

Dans la pédagogie Freinet, les échanges entre l'école et la vie extérieure peuvent prendre la forme d'une intervention par exemple de la part d'un professionnel venant aider les enfants par ses compétences, son savoir technique: “Quand nous aurons un travail délicat à faire au jardin: semis spécial, soin aux arbres, taille ou greffe, nous demanderons à un paysan habile de venir nous aider, nous enseigner et nous guider. Nous n'attendons pas de lui qu'il fasse un cours, mais seulement qu'il nous montre comment il pratique. Quitte à compléter ensuite son apport technique par les explications théoriques ou les réserves scientifiques qui s'imposent”¹⁵³¹. Inversement, les élèves peuvent aller à l'extérieur de l'école, à la rencontre des gens pour faire des interviews, pour recueillir de l'information, des explications: par exemple dans la classe observée, les élèves sont allés interroger des personnes dans le cadre de leur travail de recherche sur Célestin Freinet.

Ces conceptions sont proches de la philosophie de l'éducation de Rousseau et s'éloignent évidemment du modèle décrit par Alain d'une école isolée de la nature, de la société et de la famille, où tout est contrôlé, réglé, ordonné. Célestin Freinet prône une école “pleine de vie”, contrairement à l'école “traditionnelle”: “Nous ne sommes ni pour ce silence de mort qui doit suivre, selon certains, le tintement de la cloche, ni pour cet alignement militaire où les uns crânent orgueilleusement, tandis que d'autres se cachent pour se faire oublier ou pardonner. On se tait ainsi, le coeur battant, quand on heurte à la porte de quelque inconnu intimidant. Mais quand on retourne à la maison maternelle, on entre joyeusement, l'esprit et la bouche tout pleins de confidences qu'on a hâte de faire ou des questions qu'il vous tarde de poser. Nous voulons que notre école soit la maison familiale où s'épanouit le coeur et s'extériorisent les pensées. Nous n'en barrérons donc pas l'accès par un formalisme desséchant qui n'est qu'une parodie de discipline”¹⁵³².

L'autre rapprochement qu'on peut faire entre les fondements pédagogiques de Célestin Freinet et les réflexions de Rousseau en matière d'éducation concerne la manière d'apprendre par expérimentation, par tâtonnements personnels, procédant de la connaissance concrète vers le savoir abstrait. Le gouverneur d'Emile croit au développement de la “force intérieure” de son élève autour duquel il dispose un environnement propice à son épanouissement, à sa découverte autonome et Célestin Freinet incite de la même manière les instituteurs à préparer puis respecter l'exploration personnelle située aux fondements de la véritable connaissance qui conserve le goût

¹⁵³⁰ *Les dits de Mathieu*, p.18

¹⁵³¹ *Pour l'école du peuple*, p.113. Dans la classe observée, on peut citer par exemple l'intervention d'un père électricien qui est venu une année précédente expliquer aux élèves comment faire leur montage électrique pour poser des lampes indiquant depuis la classe la présence ou non d'enfants dans la BCD.

¹⁵³² *Pour l'école du peuple*, p.77

d'apprendre et les intérêts ¹⁵³³ de l'enfant: "Gardez à vos enfants leur appétit naturel. Laissez-les choisir leur nourriture dans le milieu riche et aidant que vous leur préparerez. Vous serez des éducateurs" ¹⁵³⁴ . L'enseignement "traditionnel" imposerait au contraire à l'élève des efforts difficiles, sans expliquer pourquoi: "<La scolastique> coupe l'arbre de ses racines, l'isole du sol qui le nourrit. Il nous faut retrouver la sève" ¹⁵³⁵ . Célestin Freinet est convaincu qu'on brouille les facultés de raisonnement, de critique et de création des individus en faisant apprendre par coeur des savoirs dont les élèves se sentent éloignés, qu'ils ne comprennent pas toujours et surtout dont ils ne voient pas forcément les applications ¹⁵³⁶ .

Dans cette perspective, on comprend que Célestin Freinet (avec une conception proche de celle de Rousseau qui se méfiait des savoirs livresques) désapprouve l'usage des manuels scolaires ¹⁵³⁷ : "Loin de nous la pensée que les livres, le raisonnement logique et la parole éclairée soient superflus ou inutiles. Ils sont la condition du progrès. Mais ils ne doivent entrer en action que lorsque l'expérience a jeté ses fondations et enfoncé ses racines dans la vie individuelle et sociale" ¹⁵³⁸ ainsi que le principe de la leçon dont la "tare essentielle", "c'est d'être administrée par le maître qui sait, ou prétend savoir, à des élèves qui sont censés tout ignorer" ¹⁵³⁹ : "La leçon faite par le maître est aujourd'hui dépassée par la vie qui vient battre à coups répétés les portes closes de la classe" ¹⁵⁴⁰ . L'apprentissage scolaire traditionnel ne prépare pas de cette manière à affronter la vie: "Je voudrais savoir, moi, dans quelle mesure cet acquis scolaire sert à l'enfant qui entre dans la vie, l'aide à mieux comprendre et à mieux dominer les événements, à réagir vigoureusement et sainement en face des difficultés qui surgissent, à mieux aimer le travail, à se forger aussi, à même la vie, une culture et une philosophie susceptibles d'illuminer l'effort" ¹⁵⁴¹ .

¹⁵³³ "L'intérêt, le besoin de création et d'expression constituent l'ossature véritable de notre pédagogie. Sur ce chemin de l'éducation naturelle, tout est joie et vie. Inutile désormais de secouer l'enfant, ni de le contraindre à d'arides tâches scolaires. Son besoin d'activité, son désir de connaître, son appétit de travail suffisent à tout pourvu qu'on lui donne la possibilité de les satisfaire utilement"(Célestin Freinet, cité par Elise Freinet dans *L'itinéraire de Célestin Freinet*, p.57)

¹⁵³⁴ *Les dits de Mathieu*, p.63

¹⁵³⁵ *L'éducation du travail*, p.56

¹⁵³⁶ "L'école ne cultive pas la mémoire, elle la surcharge" (*L'éducation du travail*, p.83)

¹⁵³⁷ Il fait paraître d'ailleurs un article en 1925 contre les manuels scolaires et pour l'usage de l'imprimerie à l'école, qui permet de travailler à partir des textes libres de l'enfant.

¹⁵³⁸ *Les dits de Mathieu*, p.120

¹⁵³⁹ *Les techniques Freinet de l'école moderne*, p.45

¹⁵⁴⁰ *La santé mentale de l'enfant*, p.11

¹⁵⁴¹ *L'éducation du travail*, p.62

Célestin Freinet défend ainsi l'idée de l'apprentissage par "tâtonnement expérimental", conception opposée à celle d'Alain pour lequel la progression des apprentissages doit aller de l'abstrait au concret ¹⁵⁴². Les hommes d'autrefois étaient moins instruits, mais ils avaient plus l'habitude de regarder autour d'eux, d'observer, ils avaient une "culture en profondeur", "intuitive, subjective et vibrante", ils procédaient naturellement par expérience tâtonnée qu'il faut valoriser maintenant chez l'enfant: "Tâter, clouer, goûter, expérimenter est une tendance naturelle qui est à la base de la recherche scientifique. Il nous faut cultiver et satisfaire ce besoin" ¹⁵⁴³. Célestin Freinet théorise cette idée de "tâtonnement expérimental" dans son *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (il s'inspire en grande partie de la psychologie fonctionnelle de Claparède selon lequel toute adaptation procède par tâtonnements et ajustements successifs ¹⁵⁴⁴): le nouveau-né procède par "tâtonnement mécanique" puis par "tâtonnement intelligent" qui se caractérise par la capacité à intégrer les acquis de l'expérience. De la même manière, les adultes chercheraient à connaître par essai, analyse, hypothèse, vérification. La morale, au même titre que les autres apprentissages, relève aussi de cette connaissance par l'expérimentation et Célestin Freinet s'oppose à toute "leçon de morale formelle": "nous ne faisons copier aucune formule, réciter aucun résumé; mais c'est toute notre activité à base communautaire, axée sur le travail, qui est une perpétuelle leçon de morale, et des meilleures, celle qui s'inscrit, indélébile, dans les processus, dans les habitudes, dans les règles de vie" ¹⁵⁴⁵.

Célestin Freinet va s'inspirer des apprentissages que fait l'enfant avant même d'aller à l'école (et notamment auprès de sa mère: marcher, parler) pour formaliser une "méthode naturelle" ¹⁵⁴⁶ qui n'est pas sans rappeler certains principes pédagogiques montessoriens et qui suppose de la part de l'instituteur une préparation importante avec un milieu riche en outils et techniques, des partenaires qui aident, un appui au tâtonnement expérimental et à la libre expression. Cette dernière doit permettre à chacun d'exprimer ses sentiments, ses émotions, ses impressions, ses réflexions, ses doutes sur des supports aussi divers que la parole, l'écriture (avec l'importance du texte libre ¹⁵⁴⁷ et

¹⁵⁴² "Les acquisitions ne se font pas, comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue avant les boeufs" (*Pour l'école du peuple*, p.158)

¹⁵⁴³ *L'éducation du travail*, p.254

¹⁵⁴⁴ Selon Elise Freinet, les inspirations de son mari concernant le tâtonnement expérimental doivent être cherchées aussi du côté du matérialisme dialectique et de l'idée marxiste du passage de la connaissance sensible à la connaissance logique (dans *L'itinéraire de Célestin Freinet*).

¹⁵⁴⁵ *Pour l'école du peuple*, p.119

¹⁵⁴⁶ Freinet part du principe que pour apprendre à parler aux enfants, les mères n'utilisent pas de méthode scientifique: l'apprentissage se fait naturellement, elles les aident seulement à s'exprimer correctement. L'instituteur doit s'inspirer de cette "méthode naturelle" en enseignant à ses élèves à "parler le plus correctement possible, puis à exprimer leurs idées par l'écriture, à lire enfin, dans les livres, la pensée des autres" (*L'itinéraire de Célestin Freinet*, p.44)

du journal scolaire qui est une communication socialement finalisée), la musique, la peinture, le théâtre, le travail de la terre ou bien le travail manuel¹⁵⁴⁸. Célestin Freinet s'inspire ici en partie de la méthode des "centres d'intérêts" de Decroly, mais il préfère parler de "complexes d'intérêts" en soulignant que contrairement aux "centres", ils ne sont pas limités à certains intérêts¹⁵⁴⁹ et donnent lieu à une exploitation pédagogique et didactique.

Ainsi, à partir d'un texte libre (voté parmi plusieurs productions proposées par les enfants), Célestin Freinet décrit les recherches qui accompagnent le texte, qui expriment d'autres besoins plus ou moins en rapport avec l'intérêt initial: "Ce texte, nous pouvons le considérer sous sa forme pour ainsi dire littéraire et le faire suivre d'une étude plus ou moins formelle de la syntaxe et de la grammaire. Nous pouvons le considérer sous sa forme artistique, en soigner tout spécialement la présentation et l'illustration. Nous ne négligeons aucune de ces possibilités. Mais nous voulons aller plus loin et plus profond, voir ce que ce texte vaut sur les besoins, les tendances, les intérêts dominants des enfants, à ce moment donné, afin d'orienter en conséquence toute l'activité de la classe"¹⁵⁵⁰. Célestin Freinet décrit ensuite les travaux d'atelier, les activités intellectuelles déduites à partir du texte libre: dans cette manière de procéder, ce n'est plus le maître qui choisit et professe de manière magistrale les enseignements, mais ce sont les élèves qui, à partir de leurs intérêts (exprimés par un "texte libre") et avec l'aide de l'instituteur, vont définir le programme des activités scolaires (qui ne sont pas des leçons, mais des recherches, des expériences, des découvertes, des fabrications). Cette méthode appliquée à l'ensemble de la pédagogie Freinet sous-tend que le travail devient formateur à partir du moment où l'enfant arrive à organiser et à conduire son propre travail, ce qui implique une organisation de ce travail personnalisé (plan de travail individuel, fichier, recherche sur documents...). Partir des intérêts de l'enfant en respectant son "développement naturel" suppose également une connaissance psychologique précise et individuelle qui permette à l'éducateur de connaître, de comprendre les comportements

¹⁵⁴⁷ *"La libre expression fait éclore dans la classe un climat privilégié de liberté et de confiance. Tout naturellement, le texte libre prend une place prépondérante, servie par l'outil primordial de l'imprimerie"*(L'itinéraire de Célestin Freinet, p.19)

¹⁵⁴⁸ Nous verrons plus loin que l'institutrice de la classe observée s'éloigne de ce principe de "libre expression" tel que Célestin Freinet l'a pensé, au sens où elle accompagne systématiquement les activités d'expression par des méthodes, des outils, des procédés parfois même des copies et des répétitions, dans le but de favoriser par la suite l'expression personnelle.

¹⁵⁴⁹ *"<...> nous nous séparons totalement de la forme scolastique que la pédagogie a donnée à cette méthode depuis Decroly. Faute de moyens techniques suffisants pour répondre à la complexité originelle des intérêts enfantins, on se rabat sur une concentration plus ou moins arbitraire autour de certaines techniques dominantes <...> Notre Ecole du travail est au centre de la vie et conditionnée par les mobiles multiples et divers de cette vie. Aux enfants de choisir parmi nos rayons les articles à leur parfaite convenance. Que ce complexe d'intérêts soit supérieur aux centres plus ou moins logiques, nul n'en doutera. Ce qui n'a pas permis jusqu'à ce jour de passer du formalisme de l'un à la réalité vivante de l'autre, ce n'est qu'une question de technique, comme pour le marchand. Si nous résolvons cette question -et nous prétendons y être parvenus- nous aurons fait pédagogiquement un pas important dans la voie de l'éducation fonctionnelle"*(Pour l'école du peuple, p.87)

¹⁵⁵⁰ *Pour l'école du peuple, p.88*

des enfants et d'en "maximiser" le rendement naturel: "Tel sera l'éducateur de demain, connaissant sa machine -en l'occurrence l'enfant- non seulement parce qu'il serait en mesure d'en décomposer théoriquement et d'en nommer les aptitudes et les mouvements mais parce qu'il la sentirait vivre et qu'il serait comme soulagé, apaisé lorsque le jeune organisme fonctionnerait à la perfection, sans heurts suspects, avec un roulement doux et un rendement maximum"¹⁵⁵¹.

3- Education par le travail, organisation technique et matérialisme pédagogique

"On croit trop souvent que les techniques Freinet s'accommodent volontiers d'un manque anarchique d'organisation et que l'expression libre est synonyme de licence et de laisser-aller. La réalité est exactement contraire: une classe complexe, qui doit pratiquer simultanément des techniques diverses, et où on essaie d'éviter la brutale autorité, a besoin de beaucoup plus d'ordre et de discipline qu'une classe traditionnelle, où manuels et leçons sont l'essentiel outillage. Mais il ne saurait s'agir là de cet ordre formel qui se traduit, tant que le maître surveille, par du silence et des bras croisés. Nous avons besoin d'un ordre profond, inséré dans le comportement et le travail des élèves; d'une véritable technique de vie motivée, et voulue par les usagers eux-mêmes <...> L'ordre et la discipline de l'Ecole Moderne, c'est l'organisation du travail. Pratiquez les techniques modernes pour du travail vivant, les enfants se disciplineront eux-mêmes parce qu'ils veulent travailler et progresser selon des règles qui leur sont propres. Vous aurez alors dans vos classes l'ordre véritable"¹⁵⁵². Contrairement à certains présupposés qui laissent à penser que dans la pédagogie Freinet, les enseignants insistent moins sur le travail¹⁵⁵³, la conception que Célestin Freinet se fait du travail est très proche des réflexions d'Alain et de Kant sur l'éducation (sauf que ces philosophes excluent l'idée selon laquelle le travail serait "naturellement" présent chez l'enfant): le travail est nécessaire à l'école, on ne peut pas instruire par le jeu; le travail est une éducation morale (notamment à la volonté) et il évite d'avoir recours à une discipline extérieure; enfin, le travail scolaire ne suppose pas les mêmes contraintes que le travail professionnel. Cependant, P.Meirieu perçoit dans l'oeuvre pédagogique de Célestin Freinet une fascination pour l'activité économique qui l'amène à ménager une alternative entre "l'école-atelier" et "l'école-laboratoire": il hésiterait entre "l'économisme radical d'une logique de pure production" et "un fonctionnement beaucoup plus structuré, orienté vers l'acquisition de savoirs"¹⁵⁵⁴.

¹⁵⁵¹ *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, p.11

¹⁵⁵² *Pour l'école du peuple*, pp.167 et 168

¹⁵⁵³ Présupposés qu'on peut trouver chez certains instituteurs, comme l'indique par exemple l'histoire de ce maître relatée par le directeur de C.Freinet: "une année un collègue, bon, il a passé un an mais...on a été obligé de lui dire qu'il se trompait et puis comme lui son problème c'était plutôt euh...que le travail, ça lui faisait un peu peur, il est parti de lui-même, y'avait trop de travail, de réunions et tout".

¹⁵⁵⁴ *Apprendre en groupe? 1-Itinéraire des pédagogies de groupe*, Chronique Sociale, Lyon, 1989, p.59

On connaît les positions de Célestin Freinet sur le jeu à l'école: "Le jeu ne prépare que très accidentellement aux activités de la vie, même si, dans certains cas, il exerce quelques aptitudes particulières. Il distrait de la vie: il tend à faire prendre pour la vie ce qui n'en est que l'ersatz et, de ce fait, fausse l'optique des problèmes fondamentaux"¹⁵⁵⁵ et les critiques qu'il formule à l'égard du matériel et de la méthode Montessori à laquelle il reproche de ne pas assez prendre en compte le travail dans la formation de l'enfant¹⁵⁵⁶ : "Par le matériel Montessori lui-même, prétendument scientifique, l'enfant enrichit ses relations, met au point son équilibre musculaire, ajuste son coup d'oeil. Nous ne disons pas que cela soit inutile surtout pour les déshérités qui n'ont pu bénéficier du milieu riche et aidant indispensable à leur formation. Mais ce n'est là que prospection et aménagement, adaptés au stade précédent, et plus particulièrement aux anormaux qui s'y sont attardés. L'enfant normal veut et doit, à cet âge, aller plus avant. Il doit -et il veut- s'initier aux gestes essentiels du travail qui, par son action toujours plus différenciée sur le milieu ambiant, crée les éléments nouveaux d'équilibre et de puissance"¹⁵⁵⁷ .

D'ailleurs la "joie du travail" correspond selon Célestin Freinet à une nécessité organique plus vitale que le jeu "L'animateur de la vie dès le plus jeune âge, le meilleur ferment de satisfaction saine et dynamique dans le cadre normal de la famille et de la communauté, ce n'est pas le jeu, c'est le travail!"¹⁵⁵⁸ . Le travail libre aurait ainsi, psychologiquement, des vertus de pulsion essentielle, de grande tendance vitale (un peu comme la libido sexuelle chez Freud): "Il y a travail toutes les fois que l'activité -physique ou intellectuelle- que ce travail suppose répond à un besoin naturel de l'individu et procure de ce fait une satisfaction qui est par elle-même une raison d'être"¹⁵⁵⁹ . Si ces conditions ne sont pas réunies, on ne peut pas parler de travail, mais de besogne et le modèle du travail ouvrier en fabrique ou en atelier est à bannir de la classe. Seul le travail non avilissant correspond à une nécessité vitale: "L'enfant veut travailler comme il veut se nourrir! Et, pour y parvenir, il ne ménage pas sa peine. Expérimentation, création, documentation, sont des activités qui lui sont naturelles, pourvu que, au lieu de nous mettre prétentieusement en travers du mécanisme, nous lui apportions au contraire nourriture et lubrifiant"¹⁵⁶⁰ .

Pour satisfaire ce "besoin de travail" chez l'enfant et l'amener ainsi aux connaissances, Célestin Freinet déploie des techniques et du matériel, qu'il n'a d'ailleurs

¹⁵⁵⁵ *La santé mentale de l'enfant*, p.136

¹⁵⁵⁶ L'analyse de la configuration Tom Pouce souligne combien ces critiques de Célestin Freinet paraissent en partie injustifiées: la notion de "travail" est fondamentale dans les conceptions pédagogiques de Maria Montessori et elle apparaît jusque dans l'activité de "jeu" (voir la partie IV,1,b de la configuration Tom Pouce: "Du matériel didactique spécifique")

¹⁵⁵⁷ *Pour l'école du peuple*, p.36

¹⁵⁵⁸ *L'éducation du travail*, p.125

¹⁵⁵⁹ *L'éducation du travail*, p.210

¹⁵⁶⁰ *idem*, p.224

pas forcément complètement “inventé”. Pour ne prendre qu’un exemple ¹⁵⁶¹, l’imprimerie, à laquelle Rousseau avait déjà songé comme technique d’éducation ¹⁵⁶², aurait été utilisée dans les collèges jésuites selon J.Testanière et Jean Vial énumère plusieurs personnes qui auraient pensé à son emploi: “Louis Dumas, à Paris, vers 1730; Oberlin, dans les Vosges, vers 1800; Robin, à Cempuis, un siècle plus tard...” ¹⁵⁶³. L’originalité de Célestin Freinet vient plutôt de la manière d’utiliser l’imprimerie (en confiant aux enfants la confection du journal avec la rédaction, la correction, l’illustration, l’impression de journaux...) et surtout d’organiser le travail dans la classe ¹⁵⁶⁴. Certes le pédagogue insiste sur le caractère indispensable d’un matériel adapté, novateur, une base technique qui rend possible le système éducatif conseillé ¹⁵⁶⁵. Mais ce matériel n’est rien sans son utilisation (un instituteur peut très bien avoir une imprimerie, mais ne pas s’en servir dans “l’esprit” de la pédagogie Freinet ¹⁵⁶⁶) et sans l’organisation du travail qui ressort de

¹⁵⁶¹ On aurait pu citer aussi la coopérative scolaire, dont on trouve les premières formes en 1842 en Grande-Bretagne. Après la première guerre mondiale, l’inspecteur Benjamin Profit crée plus de 100 coopératives scolaires dans sa circonscription de Saint-Jean-d’Angély, sur le modèle des coopératives beurrières. La coopération scolaire sera pensée de manière plus systématique à travers le mouvement de l’OCCE qui débute en 1923 (voir supra dans cette configuration la partie I,4 sur l’ICEM et l’OCCE).

¹⁵⁶² dans *L’Emile*, livre II

¹⁵⁶³ *Actualité de la pédagogie Freinet*, sous la direction de Clanché P. et Testanière J., Presses Universitaires de Bordeaux, 1989, p.16

¹⁵⁶⁴ Pour autant, nous trouvons qu’il est un peu exagéré de parler comme le fait J.Testanière du “génie pédagogique” de Célestin Freinet, ayant consisté à “mettre en place une organisation scolaire autre, qui libère l’école, les enfants et le maître”. Plus loin, l’auteur nous semble encore aller trop vite lorsqu’il affirme que “Les actes intellectuels n’étant plus coupés de leur fonction dans la vie, les manières d’apprendre n’ayant plus la rigidité qu’elles ont dans l’école traditionnelle, alors l’école retrouve son rôle, qui est de préparer efficacement à la vie: les enfants des milieux populaires peuvent enfin en tirer profit”(Les enfants de milieux populaires et l’école. Une pédagogie populaire est-elle possible?, thèse de doctorat ès lettres et sciences humaines, 1981, Université Paris VI-Sorbonne, sous la direction de R.Boudon, pp.599, 600 et 601)

¹⁵⁶⁵ “Si vous n’avez pas un matériel d’imprimerie répondant avec une perfection suffisante aux buts auxquels on le destine, il ne faut pas penser prévoir la rédaction d’un livre de vie et la diffusion d’un journal scolaire <...> Bon gré, mal gré, vous devrez en rester au Moyen Age de l’Ecole, le seul progrès étant que la plume d’acier a remplacé la plume d’oie. Si vous n’avez pas de Bibliothèque de travail, si vous n’avez pas un fichier assez riche permettant aux élèves de trouver rapidement les documents concernant les sujets à étudier, il est superflu de s’attaquer à notre complexe. Les élèves se décourageraient devant leur impuissance technique; vous vous énerveriez avec eux; vous feriez en définitive de la très mauvaise besogne. Mieux vaut vous en tenir à la pratique du manuel scolaire ou tenter les centres d’intérêts pour la réalisation desquels cette impuissance technique sera un obstacle que les initiateurs de la méthode ont tous sous-estimé”(Pour l’école du peuple, p.95). Célestin Freinet soulignera par ailleurs l’indispensable adaptation de ce matériel aux progrès de l’époque; dans les écoles Freinet actuelles, certaines techniques sont restées telles quelles avec des réactualisations (par exemple les collections de bibliothèque du travail, BT ou bien les fichiers de travail individuel autocorrectifs), d’autres ont été modifiées (l’ordinateur est venu remplacer le matériel d’imprimerie).

¹⁵⁶⁶ Le directeur de l’école C.Freinet nous explique ainsi que “tout dépend comment on fait le journal scolaire, quelles sont les implications des enfants dedans, est-ce qu’ils peuvent gérer le contenu, de quelle façon, est-ce que c’est pas un peu le journal de l’instituteur pour lui faire plaisir...”

manière essentielle dans les écrits de Célestin Freinet: "La tâche matérielle de la pédagogie <est de> créer l'atmosphère de travail, et, en même temps, prévoir et mettre au point les techniques qui rendent ce travail accessible aux enfants, productif et formatif"¹⁵⁶⁷; "Le grand problème pédagogique reste incontestablement: par quelle organisation du travail, par quelles techniques, l'école peut toucher au maximum les enfants, afin d'obtenir le maximum d'efficacité?"¹⁵⁶⁸.

L'organisation du travail dans la classe permet de se dispenser d'exiger du maître qu'il soit un "sur-homme", avec une maîtrise totale de lui-même. Contrairement aux conceptions pédagogiques de Maria Montessori qui voit dans la maîtresse un exemple vivant pour les enfants de maîtrise de soi et de capacités morales supérieures¹⁵⁶⁹, Célestin Freinet pense qu'il est impossible de demander une telle attitude à l'enseignant: "L'école traditionnelle demande beaucoup trop à l'instituteur, moins d'ailleurs -et c'est cela le plus grave- dans le domaine de la technique qu'au point de vue des qualités personnelles et psychiques qu'il ne dépend pas toujours de lui de posséder ou d'acquérir: calme, droiture, autorité personnelle, intuition, patience, maîtrise de soi, abnégation, dévouement...et amour! Et comme les instituteurs sont des hommes, qui donc ne possèdent que très exceptionnellement toutes ces qualités jugées essentielles, c'est tout le système pédagogique qui s'effondre, les instituteurs impuissants qui se lassent et se contentent enfin de s'installer dans la pratique -qui n'est qu'un pis-aller- de la moyenne routine <...> nous avons renversé les données du problème : nous préparons un cadre, un matériel, une technique d'emploi, une organisation du travail qui permettront aux enfants de se réaliser au mieux pour peu que l'instituteur les aide, pourvu même qu'il ne les gêne pas dans leurs essais tâtonnants et dans leurs recherches"¹⁵⁷⁰.

L'organisation correcte d'un travail qui intéresse l'enfant¹⁵⁷¹, évite d'avoir recours à la discipline: "Le souci de la discipline est en raison inverse de la perfection dans l'organisation du travail, de l'intérêt dynamique et actif des élèves"¹⁵⁷² et délivre de toutes les "pratiques désuètes d'autorité et de sanctions", en suscitant "un nouveau climat de

¹⁵⁶⁷ *L'éducation du travail*, p.197

¹⁵⁶⁸ dans l'"Educateur prolétarien" (nov. 1961) cité par Elise dans *L'itinéraire de Célestin Freinet*, p.128

¹⁵⁶⁹ Voir infra dans la configuration Tom Pouce la partie V,3: "L'exemple de la maîtresse"

¹⁵⁷⁰ *Pour l'école du peuple*, pp.98 et 99

¹⁵⁷¹ "Il est un fait aujourd'hui indiscuté: quand les élèves se livrent à des travaux qui les intéressent profondément parce que répondant à leurs besoins fonctionnels, la discipline se réduit à l'organisation de ces travaux et ne nécessite qu'un minimum de surveillance qui devient la plupart du temps le fait de l'équipe ou du groupe" (*Pour l'école du peuple*, pp. 56 et 57); "Le problème de la discipline nous paraît se poser de la façon suivante: l'enfant qui participe à une activité qui le passionne se discipline lui-même, à moins que le travail ne le discipline automatiquement <...> Le seul critère sera alors, non pas: ces enfants sont-ils sages, obéissants, tranquilles, mais: travaillent-ils avec enthousiasme et entrain?"(C.Freinet, cité par Elise dans *L'itinéraire de Célestin Freinet*, pp. 70,71)

¹⁵⁷² *L'éducation du travail*, p.267

coopération, d'entraide amicale, de travail vivant et d'humanité"¹⁵⁷³. Le travail permet d'intérioriser l'ordre et la morale, il permet une approche individuelle, personnelle de l'enfant, contrairement à l'éducation apparemment scientifique, de l'extérieur qui n'est qu'un leurre. Célestin Freinet critique d'ailleurs à ce titre le scoutisme de Baden-Powell qui reste une éducation trop superficielle "le but de l'éducation n'est pas seulement de donner de la santé, du muscle, de l'élan, de la décision, ni même de l'audace et de la volonté ...<Il faut> que l'individu ait conscience de la nécessité de leur utilisation favorable pour des fins tout à la fois individuelles et sociales. C'est par le travail qu'on accède à cette fin"¹⁵⁷⁴. Les "fondements" de l'éducation doivent se trouver "dans l'individu même"¹⁵⁷⁵, ce qui implique de respecter le rythme personnel de chacun: "Ici, chacun travaille à son rythme, à une besogne plus ou moins délicate et selon ses possibilités. L'essentiel, c'est que ça travaille"¹⁵⁷⁶.

Célestin Freinet trouve ainsi des vertus morales au travail, très proches des valeurs que lui trouvent des philosophes comme Kant (le travail est une contrainte nécessaire, il permet de se libérer et d'atteindre l'autonomie) ou bien encore Alain (le travail permet de se confronter au monde, il oblige à se dépasser, donc à se libérer): "J'appelle travail cette activité qu'on sent si intimement liée à l'être qu'il en devient comme une fonction dont l'exercice est par lui-même sa propre satisfaction, même s'il nécessite fatigue et souffrance. Fatigue et souffrance ne sont d'ailleurs pas des ennemis irréductibles du bonheur; elles en sont parfois, au contraire, la condition préalable"¹⁵⁷⁷. On peut dire que si Célestin Freinet critique l'éducation morale "de l'extérieur", imposée à l'enfant, il réintroduit la morale "de l'intérieur", véhiculée par le travail, auprès de chaque enfant, au point d'en faire une "seconde nature": "Organisons le travail pour que, de bonne heure, l'enfant se familiarise avec ses obligations, mais en ressent aussi les satisfactions incomparables; qu'il centre graduellement sa vie sur cette nécessité fonctionnelle; que sa nature se l'incorpore, à tel point que, malgré les sollicitations, les perversions, les illusoires jouissances que la civilisation lui offrira, il revienne toujours, après ses erreurs, à la seule activité nourricière et salvatrice: le travail"¹⁵⁷⁸. Enfin Célestin Freinet est persuadé que les vertus morales transmises à travers les valeurs attachées au travail permettront à terme d'aboutir à l'harmonie et l'équilibre, susciteront une conception nouvelle des rapports sociaux (c'est à dire une nouvelle forme d'ordre social, plus "intériorisé"), "une philosophie et une morale qui ne seront plus intellectuellement abstraites de la condition humaine, mais apparaîtront comme la subtile émanation d'un

¹⁵⁷³ *La santé mentale de l'enfant*, p.20

¹⁵⁷⁴ *L'éducation du travail*, p.200

¹⁵⁷⁵ *idem*, p.96

¹⁵⁷⁶ *ibid*, p.269

¹⁵⁷⁷ *ibid*, p. 125

¹⁵⁷⁸ *ibid*, p.205

ordre nouveau fondé sur la dignité et la splendeur du travail <...> Cette conception nouvelle du véritable travail au centre de notre éducation et de notre vie est essentiellement morale”¹⁵⁷⁹ .

Pour finir, il est intéressant de relever combien cette représentation très ascétique et morale du travail dans la pédagogie Freinet n'est pas perçue forcément de cette manière par les parents d'élèves, en particulier ceux de milieux populaires. Ainsi, nous avons relevé que, dans les discours des familles interrogées lors de notre travail¹⁵⁸⁰ sur l'école A.France de Vaulx-en-Velin pratiquant la pédagogie Freinet, le thème du travail revenait très fortement, souligné soit comme reproche (du côté des familles récalcitrantes), soit comme aspect positif (du côté des familles favorables à la pédagogie). Ainsi pour certains parents, le “problème” de cette école était le “manque de travail”: “Les sorties, ça pose un problème, c'est pas très sérieux. Qu'est-ce qu'ils font à l'école? <...> Y'a beaucoup d'activités. Ils ont une longue récréation, ils s'amuse beaucoup, je trouve”; “Ils n'ont pas le temps d'apprendre avec tout ce qu'ils font à côté <...> Ici, y'a le cinéma, les sorties, Miribel, un jour ci, un jour ça” . A la fin d'une journée de classe, une mère était venue rencontrer l'institutrice pour justifier l'absence de sa fille restée à la maison “pour faire des dictées”, car à l'école “il y a trop de sport et elle a besoin de travailler son orthographe”. Or, l'étude du temps consacré aux différents apprentissages hebdomadaires nous a montré que les institutrices de l'école A.France respectaient les horaires imposés par les textes officiels¹⁵⁸¹ . Plus intéressant encore, on s'aperçoit que certains parents associaient le “manque” de travail scolaire¹⁵⁸² donné aux enfants au manque de travail des instituteurs: “Les profs ne travaillent pas assez. Ils ne s'occupent pas des enfants et ne les font pas travailler. D'ailleurs, leur prof a souvent la flemme, il n'a pas envie de travailler”(mère “récalcitrante”). Or ce genre d'arguments dans lequel se reconnaissent toutes les familles “récalcitrantes” n'est pas justifié si l'on considère le temps consacré par les institutrices à leur profession, à l'intérieur et en dehors de l'école¹⁵⁸³ . Parmi les

¹⁵⁷⁹ *L'éducation du travail*, pp.201 et 203

¹⁵⁸⁰ *La pédagogie Freinet, une <<école pour le peuple>>?*, mémoire de maîtrise de sociologie, Université Lyon II, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire, D.Thin, 1990/91

¹⁵⁸¹ En sachant que les autres écoles ne respectent pas toujours le nombre d'heures consacrées à certaines matières comme le sport, si bien que certains parents, en comparaison avec d'autres établissements peuvent en déduire que l'école A.France “abuse” du temps consacré à cette activité.

¹⁵⁸² Par exemple, beaucoup de familles se plaignaient de la durée trop faible (1/4 d'heure) des devoirs à faire le soir. Les institutrices rétorquent que les devoirs écrits sont interdits depuis 1956. D.Thin a montré combien les familles ouvrières peuvent avoir des pratiques de surscolarisation, exigeant de leurs enfants beaucoup d'heures de devoirs le soir, parfois contre l'avis de l'enseignant (*Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines: une confrontation inégale*, thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de G.Vincent, Lyon II, 1994, p.310 et suite).

¹⁵⁸³ Parmi les configurations observées, les enseignants qui s'investissent dans des pédagogies novatrices sont sans doute ceux qui consacrent le plus temps en formation, en préparation, en réunions. C'est une des raisons pour laquelle l'institutrice de CM1 à C.Freinet Valence quittera l'école l'année suivante, après plusieurs années de pédagogie Freinet

parents de familles populaires immigrées d'une classe de CP dont l'institutrice pratiquait la pédagogie Freinet interrogés par G.Chauveau et E.Rogovas-Chauveau, la moitié faisait part de réserves quant au travail pédagogique: "Ils vantaient la gentillesse et le dévouement de la maîtresse, mais ils percevaient mal ses objectifs didactiques. Ils n'avaient pas compris, par exemple, que la lecture figurait dans ses priorités: <<Comment peut-on apprendre sans manuel?>>; <<Au lieu de jouer ou d'aller au marché, elle ferait mieux de leur apprendre à lire et à écrire>>. Un père était même sur le point de changer son fils d'école: <<Je vais l'envoyer à l'école des Français. Là-bas, il fera du travail sérieux: de la lecture, du français, des mathématiques" ¹⁵⁸⁴.

Ce malentendu très net entre les instituteurs Freinet et les parents d'élèves interrogés récalcitrants à cette forme de pédagogie semble pouvoir s'expliquer par une différence de conceptions sur la manière de se représenter le travail scolaire. J.Testanière voit dans l'attitude des familles populaires (majoritaires à l'école A.France) une "manière de reporter sur le scolaire les catégories de la culture du travail" conduisant les parents à la "réinvention de conduites propices à la réussite à partir de leurs systèmes de valeur et d'attitude" ¹⁵⁸⁵. En effet, les familles récalcitrantes interrogées à l'école A.France soulignent toutes que le travail scolaire doit être un exercice de contraintes préparatoire à la future vie professionnelle de l'enfant: "Cette manière de travailler comme ça par petits bouts, ça fait vraiment pas sérieux, ça oblige pas l'enfant à se concentrer, et s'il se force pas un peu, il se forcera jamais pour son boulot"; "Je ne veux pas que mon fils arrive à 20 ans sans jamais avoir travaillé, sinon il aura jamais envie de travailler. Il fera quoi? Le chômage?". Par ailleurs toutes les familles populaires interrogées pour ce mémoire décrivent le travail scolaire comme un moment difficile, où l'on souffre, comme l'exprime par exemple cette mère: "C'est sûr que les enfants ont pas envie de travailler au début, c'est normal, mais il faut les forcer". Or cette représentation est en décalage avec les conceptions pédagogiques de Célestin Freinet pour lequel le travail débute certes par de la souffrance et des efforts, mais pour accéder ensuite à du plaisir. Le discours des parents d'élèves plus aisés s'accorde davantage avec cette conception. L'école A.France y est décrite comme un lieu de plaisir, ce qui est souligné comme une condition positive pour un "véritable apprentissage scolaire": "C'est une école où les enfants sont heureux d'aller, ça leur manque de ne pas y aller, pendant les vacances"; "Au niveau des loisirs, dans la semaine, ils ont pas grand chose. Enfin ça dépend de ce qu'on appelle loisir, à l'école, c'est déjà un loisir pour eux". Les familles en accord avec cette pédagogie se rejoignent dans leurs descriptions du travail scolaire comme une "démarche naturelle", où

¹⁵⁸⁴ *Revue française de pédagogie*, n°100, juillet-août-septembre 1992, p.15

¹⁵⁸⁵ *Les enfants de milieux populaires et la pédagogie Freinet. Une pédagogie populaire est-elle possible?*, thèse de doctorat ès lettres et sciences humaines, Université Paris IV-Sorbonne, 1981, sous la direction de R.Boudon, p.160. D.Thin va dans le sens de cette interprétation, lorsqu'il analyse par exemple la manière dont certains parents de milieux populaires assimilent les "notes" à la "paie": "De manière significative, un père emploie d'ailleurs le mot <<paie>> à la place du mot <<notes>> pour parler des résultats scolaires de son fils, sans que l'on sache s'il s'agit d'un lapsus ou d'une métaphore. Dans tous les cas, il indique bien ainsi que les notes sont perçues comme la récompense ou le salaire du travail effectué par l'élève"(Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines: une confrontation inégale, thèse de doctorat en sociologie, Université Lyon II, 1994, sous la direction de G.Vincent, p.288)

l'aspect contraignant de l'apprentissage scolaire n'est pas du tout mis en valeur: "Y'a pas besoin de se crisper pour apprendre"; "A l'école A.France, on fait travailler le gamin sans qu'il s'en aperçoive"; "Ma fille connaît ses récitations par coeur, je ne l'ai jamais vue les apprendre, je ne sais pas comment elle fait. Ca se passe comme ça".

4- L'ICEM et l'OCCE

L'école C.Freinet est une "école coopérative témoin" de l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole) dans la Drôme: elle accueille des stagiaires et elle conduit des recherches et des observations sur des thèmes en rapport avec la vie coopérative. L'OCCE a été créé le 7 avril 1928¹⁵⁸⁶ avec comme orientation éducative la coopération scolaire et la volonté d'assumer "selon la formule même de la IIIème République, la formation de l'homme, du citoyen et du travailleur"¹⁵⁸⁷. Une première phase de ce mouvement a été dominée par des préoccupations à caractère économique et non pas pédagogique, puisque les coopératives permettaient de faire face aux insuffisances des équipements scolaires, par l'intermédiaire de diverses ressources (fêtes scolaires, tombolas, expositions-ventes). P.Meirieu souligne combien à l'origine "il s'agit seulement d'améliorer des conditions matérielles de l'enseignement en organisant les activités para-scolaires, peu intégrées à la vie de la classe"¹⁵⁸⁸. Dans une deuxième phase, la coopérative scolaire a été davantage pensée comme une entreprise pédagogique en rapport avec une organisation institutionnelle au sein de la classe où le maître est un "coopérateur parmi les coopérateurs"¹⁵⁸⁹; selon la définition du congrès de Tours (1948), la coopérative scolaire a pour but "l'éducation morale, civique et intellectuelle des coopérateurs, par la gestion de la société et le travail de ses membres"¹⁵⁹⁰. Par la suite, l'OCCE a intégré des éléments de psychosociologie, notamment les études sur les phénomènes de relation et de dynamique de groupes¹⁵⁹¹; elle insiste aussi sur la "prise en compte de l'individu", notamment par "l'individualisation des tâches, la reconnaissance des intérêts et des rythmes personnels"¹⁵⁹².

Célestin Freinet a participé à l'OCCE, qu'il va abandonner après la seconde guerre mondiale, lui reprochant ses liens trop forts avec l'administration: il crée l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne)¹⁵⁹³ en 1948. La scission entre l'OCCE et l'ICEM s'opère

¹⁵⁸⁶ D'abord nommé "Office Central des Coopératives Scolaires", il devient en octobre 1929 "Office Central de la Coopération à l'Ecole" et il est placé sous la présidence de F.Buisson, C.Gide et A.Thomas

¹⁵⁸⁷ *Animation et éducation*, OCCE, n°26, octobre 1978, p.3

¹⁵⁸⁸ *Apprendre en groupe? 1- Itinéraire des pédagogies de groupe*, Chronique Sociale, Lyon, 1989, p.88

¹⁵⁸⁹ *Animation et éducation*, OCCE, n°26, octobre 1978, p.6

¹⁵⁹⁰ idem, p.21

¹⁵⁹¹ La référence est faite par exemple aux travaux de Lewin, Lippitt et White sur les climats pédagogiques.

¹⁵⁹² *Animation et éducation*, OCCE, n°26, octobre 1978, p.7

selon P.Meirieu autour du statut des activités coopératives qui ne doivent pas, selon C.Freinet, être un domaine séparé des activités scolaires: l'OCCE "n'envisage pas de modifier l'ensemble de la pédagogie scolaire" alors que l'ICEM "prétend repenser tout le fonctionnement de la classe à partir de l'activité productive"¹⁵⁹⁴.

A l'heure actuelle, les deux mouvements se différencient au sens où les adhérents à l'OCCE¹⁵⁹⁵ ne sont pas forcément des sympathisants de la pédagogie Freinet contrairement à l'ICEM où l'engagement est plus militant, même s'il connaît des degrés d'investissement différents selon les instituteurs (certains se contentent d'utiliser les "techniques Freinet" sans prendre en compte l'orientation pédagogique d'ensemble). Les enseignants de l'école C.Freinet de Valence ne sont pas pour autant "fermés" à l'OCCE: le directeur participe à la fois aux activités de l'OCCE et de l'ICEM et l'institutrice de la classe observée se dit même plus proche des conceptions de l'ICEM que de celles de l'OCCE. Cependant, même si on parle beaucoup des "techniques Freinet", ces mouvements sont en fin de compte peu suivis et appliqués au niveau des écoles primaires françaises: pour l'année 1995/96, on estimait que cent écoles publiques étaient composées presque intégralement d'enseignants Freinet et cinq cent étaient "à forte dominante Freinet"¹⁵⁹⁶. L'ICEM évalue à 600 de nombre de ses adhérents (appartenant essentiellement à l'enseignement public du premier degré) en 1996, mais elle estime que son influence est beaucoup plus large¹⁵⁹⁷.

II- L'école C.Freinet

L'établissement est situé dans un quartier récent de Valence, la Chamberlière (achevé depuis l'été 1990), qui a été construit pour loger de nouvelles familles sur un terrain proche de la ville. Les habitations sont donc neuves et modernes, composées de maisons individuelles (qui ont moins de cinq ans) et d'immeubles colorés, peu élevés (3 ou 4 étages). Seules quelques maisons qui sont de vieilles fermes réhabilitées datent de

¹⁵⁹³ L'école Freinet A.France de Vaulx en Velin que nous avons observée en 1990/91 adhérait à ce mouvement, et non pas à l'OCCE.

¹⁵⁹⁴ *Apprendre en groupe? 1- Itinéraire des pédagogies de groupe*, p.88

¹⁵⁹⁵ Selon le directeur, sur les 500 classes environ qui adhèrent à l'OCCE/Drôme, les 9/10ème le font pour gérer de l'argent et seul le dixième restant s'intéresse à la pédagogie. Il faut savoir qu'en primaire, le directeur n'a pas le droit de gérer de l'argent, sauf par l'intermédiaire d'une coopérative, ce qui amène beaucoup d'écoles à participer à l'OCCE dans cette perspective.

¹⁵⁹⁶ D'après Auffrand R. dans *Des écoles différentes et des alternatives éducatives. Le guide annuaire*, 15ème édition, Ed. Agence Informations Enfance, Paris, 1995, p.197

¹⁵⁹⁷ Certains militants (évalués à 2500) n'apparaissent pas au niveau de la structure nationale, mais travaillent quand même dans les 78 groupes départementaux ou en commissions élaborant des outils de travail, des documents. Des enseignants, des conseillers pédagogiques, des professeurs en IUFM et d'autres professionnels (l'ensemble étant estimé à 30000 sur la France) seraient concernés également par l'achat du matériel ou l'abonnement à une revue (d'après *Le Monde de l'éducation*, n°242, novembre 1996, p.31).

l'époque où la Chamberlière était un espace agricole avec des champs, des cultures céréalières et des arbres fruitiers. La mairie de Valence a souhaité construire ce quartier de manière à laisser des lieux pour que les enfants jouent et que les habitants se rencontrent, qu'ils fassent des fêtes en commun. Les commerces sont regroupés à proximité des deux écoles primaires C.Freinet et Seignobos qui sont implantées dans le quartier.

A la fin des années soixante-dix, l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole, dont C.Freinet a fait partie à ses débuts) essayait de mettre en place une école dans chaque département où c'était possible. C'est dans ce cadre qu'un militant de l'OCCE a pu ouvrir en 1966 un établissement primaire de trois classes rue Mésangère à Valence et l'école C.Freinet de la Chamberlière est dans la continuité de ce projet: elle serait l'une des rares à avoir subsisté en France depuis les années 1970. En apprenant que le quartier de la Chamberlière allait se construire, l'institutrice de la classe de CM1 observée a mobilisé ses collègues de la rue Mésangère pour déposer un projet auprès de la mairie de Valence qui a donné un accueil très favorable à cette idée. Comme à la Maison des Trois Espaces¹⁵⁹⁸, la construction de l'établissement s'est faite en collaboration avec les architectes et les personnes qui intervenaient dans l'aménagement de l'école, même si certaines propositions de l'équipe enseignante n'ont pas toujours été suivies¹⁵⁹⁹.

D'autres idées ont par contre été retenues pour la construction architecturale, sur la base de principes (notamment favoriser "l'autonomie" et la "socialisation") articulés avec les préoccupations de l'équipe enseignante: l'importance du milieu naturel¹⁶⁰⁰; la BCD au milieu de l'école (pour que les élèves puissent y aller de manière autonome¹⁶⁰¹); un petit théâtre et une salle polyvalente où tous les enfants peuvent se retrouver¹⁶⁰²; un module

¹⁵⁹⁸ Le principe architectural d'ensemble de l'école C.Freinet fait penser d'ailleurs à celui de la Maison des Trois Espaces: une structure avec un déroulement en forme de spirale, du plus jeune âge vers les âges plus élevés (voir la partie II,2: "Une architecture articulée à un projet d'école"). On peut consulter le plan de l'école en annexe B2.

¹⁵⁹⁹ Par exemple, certains murs sont trop hauts, des matériaux chers et inadéquats ont été utilisés (comme de grandes barres de fer courbées, ou bien d'immenses verrières qui favorisent le froid l'hiver et la chaleur l'été). Le directeur avait proposé un projet architectural avec "des petits modules, des jardins, des bois" qui n'ont pas été pris en compte. L'idée d'ouvrir l'école à l'extérieur (faire une "école ouverte") a été abandonnée, car elle était trop complexe du point de vue des assurances et de la sécurité des enfants.

¹⁶⁰⁰ On sait combien Célestin Freinet accordait une place principale à la nature dans l'éducation de l'enfant.

¹⁶⁰¹ Ceci étant, cette autonomie s'est trouvée restreinte pour la classe de CM1 observée, suite aux problèmes que l'institutrice a rencontrés l'année précédente, avec des vols dans la classe: quelquefois, un élève "de confiance" se voit remettre les clefs de la BCD ou d'une salle s'il faut chercher quelque chose dans ces pièces ou si un groupe doit s'y réunir.

¹⁶⁰² L'école forme d'ailleurs un "ensemble" où les classes communiquent beaucoup entre elles (comme nous le verrons de manière plus approfondie dans la partie V: "Une organisation collective. L'expérience d'un modèle communautaire"). Ce décroisement se perçoit déjà aux décorations intérieures situées dans les parties communes de l'école, où les classes affichent différentes productions (peintures, silhouettes découpées, traces de mains plongées dans la peinture...) qui rendent publics les travaux effectués par les élèves.

de liaison entre la maternelle et le primaire (pour favoriser les échanges entre les “petits” et les “grands”¹⁶⁰³); une école à un niveau, pour tous, enseignants et élèves et un étage réservé exclusivement aux adultes¹⁶⁰⁴; une cour de récréation qui entoure le bâtiment de l'école, avec plusieurs coins ce qui permet à chaque classe de gérer de manière plus autonome les entrées et les sorties, sans déranger les autres niveaux (les récréations peuvent ainsi être prises de manière échelonnée, à des horaires différents): “On a voulu faire un espace qui soit pas stressant, c'est à dire que tout le monde soit pas au même endroit en même temps, c'est à dire par exemple quand t'es dans la cour des grands, tu ne perçois pas c'qui se passe dans les autres espaces. Donc pour éviter l'entassement” (institutrice CM1). Cette conception des pratiques de récréation est complètement opposée aux manières de procéder dans les autres configurations où la récréation est prise justement en commun, de façon à pouvoir favoriser les relations entre élèves et entre classes. En séparant les groupes d'enfants et en “retenant” les élèves dans une partie de cour où on ne voit pas les autres parcelles, on accentue les effets d'une surveillance plus précise, attachée aux détails d'un petit nombre d'individus. Ainsi donc, comme dans la configuration de la Maison des Trois Espaces¹⁶⁰⁵, on peut dire que l'agencement spatial et ses modalités d'usage (ici de la cour de récréation) contiennent en eux-mêmes des formes d'exercice du pouvoir. Dans la configuration C.Freinet, l'enfant peut avoir un déplacement autonome à l'intérieur de l'école, mais avec des règles d'utilisation des lieux (un étage est réservé à l'équipe enseignante; la BCD, le petit théâtre, la salle polyvalente peuvent être occupés même si l'enseignante est absente, mais avec son accord).

Le déménagement de l'école vers le quartier de la Chamberlière (en janvier 1987) s'imposait d'abord parce que le nombre d'élèves habitant le quartier était en régression et que les dérogations affluaient, l'école attirant des familles de “cadres moyens sensibilisés aux problèmes de l'éducation” (selon les propos du directeur, en poste depuis 1980); ensuite, l'école n'était pas implantée dans le quartier et n'avait pas de contacts avec les maternelles et les collèges (trop nombreux et dispersés). Le projet pédagogique devenait de moins en moins crédible, avec le risque d'être accusé de s'occuper d'enfants favorisés d'origines bourgeoises¹⁶⁰⁶ et de ne pas avoir d'implantation suffisamment forte dans le quartier (deux critiques contradictoires avec le projet de Célestin Freinet d'une pédagogie populaire, implantée en milieu local). Le danger venait aussi d'être catalogué comme école spécialisée pour les enfants en difficultés (avec des problèmes d'ordre psychologiques, des situations d'échec scolaire etc...), l'idée ayant déjà été développée à

¹⁶⁰³ C'est là où ont lieu toutes les manifestations communes entre la maternelle et le primaire, par exemple une exposition sur le corps. Dans cet espace, les classes de CP et de maternelle grande section peuvent se retrouver de manière plus fréquente, pour ouvrir un atelier commun.

¹⁶⁰⁴ “On a voulu marquer la différence entre l'espace des enfants et l'espace des adultes, c'est à dire que l'espace des adultes est en hauteur par rapport à l'espace des enfants et les règles ne sont pas les mêmes, c'est à dire que les enfants n'ont pas le droit d'aller dans les espaces en hauteur, sauf autorisation explicite d'un adulte, c'est un espace interdit aux enfants” (institutrice CM1).

¹⁶⁰⁵ Voir infra la partie II,2,c de cette configuration: “Forme scolaire et architecture: l'inscription des formes d'exercice du pouvoir dans les modalités d'aménagement de l'espace et son usage”.

travers l'utilisation de la pédagogie Freinet pour les classes de perfectionnement ou dans l'application de la pédagogie coopérative pour la création des classes de transition. Nous avons vu combien les configurations Tom Pouce et de la Maison des Trois Espaces craignent elles aussi d'être "enfermées" dans l'idée d'une pédagogie spécialisée pour l'enfance en difficulté. Actuellement, les élèves n'appartenant pas au secteur doivent solliciter une demande de dérogation à la mairie, sur laquelle le directeur inscrit systématiquement "défavorable"¹⁶⁰⁷, d'une part car il tient à conserver une école implantée dans un quartier, et d'autre part parce que le nombre d'enfants est déjà tellement important à la Chamberlière qu'il est difficile de trouver encore des places pour des élèves habitant d'autres secteurs.

L'expérience du déménagement de l'école et le changement de population qu'il a occasionné (le public actuel de C.Freinet étant davantage issu des "classes moyennes"¹⁶⁰⁸ que des milieux aisés comme c'était le cas rue Mésangère) a exigé de la part des enseignants des aménagements tenant compte du nouveau milieu social des élèves, dont la description qu'en fait le directeur est proche parfois d'un certain "misérabilisme culturel", où la culture de certaines familles est assimilée au "néant"¹⁶⁰⁹ nécessitant un investissement financier important dans la BCD, ainsi que la multiplication de sorties et d'activités culturelles. L'ancien public d'enfants de la rue Mésangère est présenté au contraire comme beaucoup moins démuné face à la culture "légitime"¹⁶¹⁰ et avec des habitudes langagières beaucoup plus rentables scolairement¹⁶¹¹. L'institutrice de CM1 a été obligée de modifier sensiblement les procédures d'apprentissage: "il faut beaucoup plus de temps, de reformulation des choses, d'entrées différentes...on a des enfants qui ont besoin de plus de mettre les points sur les <<i>> je dirais, c'est à dire que les

¹⁶⁰⁶ Il conviendrait cependant de ne pas trop surestimer l'implantation de la pédagogie Freinet dans les milieux populaires. D'après une étude réalisée par le Cirfem (Centre de recherche sur Freinet et l'école moderne, Université Bordeaux II) réalisée auprès d'un échantillon d'adhérents français à l'ICEM, les enseignants Freinet ne sont pas tellement nombreux en ZEP (étude citée dans *Le Monde de l'éducation*, n°242, novembre 1996, p.32). Par contre, il semblerait que certains enseignants travaillant avec des populations "défavorisées" s'inspirent de plusieurs techniques pédagogiques, dont la pédagogie Freinet.

¹⁶⁰⁷ Sauf pour les enfants dont les parents travaillent à l'école, comme c'est le cas pour Marguerite dans la classe observée.

¹⁶⁰⁸ Bien que les enseignants de l'école C.Freinet sentent en fait une modification de la population du quartier: les maisons ne se vendent plus et beaucoup de personnes issues des milieux populaires viennent s'installer dans les immeubles, ce qui change la composition sociale initiale de la Chamberlière.

¹⁶⁰⁹ Le discours du directeur désigne très fortement comme illégitimes certaines formes de culture caractéristiques des milieux populaires, comme par exemple: "*y'a certaines familles où y'a pratiquement pas de livres, où les enfants ne lisent pas, où on va aller à Nîmes voir un concert de Johnny Halliday avec les enfants, on paie cinq places, avec le déplacement et tout!*".

¹⁶¹⁰ "*c'étaient des enfants qui, en sortant de l'école allaient autant assister à un film, voir une conférence et c'était un bain culturel complètement différent*"(directeur)

¹⁶¹¹ Les institutrices actuelles de maternelle se plaignent d'être obligées de reprendre beaucoup de "bases" dans l'expression langagière des enfants.

concepts soient beaucoup plus cernés, que tous les attributs soient formulés, qu'il y ait beaucoup plus de rigueur, c'est à dire que les blancs soient comblés <alors que rue Mésangère> on avait une liberté nous, due au fait que bon, les enfants complétaient ce qui pouvait être lacunaire dans une démarche vécue. Là j'me rends compte que si y'a une démarche qui est lacunaire, ça reste lacunaire pour certains enfants, donc il faut que je gère beaucoup plus le suivi des apprentissages, ce que je fais avec beaucoup plus de précision, parce que je me rends compte que si je le faisais pas, je laisserais des enfants sur le carreau. Parce que cette idée de progressivité qui est présente dans la pédagogie traditionnelle, et ben elle est efficace je pense pour certains enfants et si nous on n'est pas attentif à ça, on plante les enfants les moins prêts à abstraire". Dans la gestion quotidienne l'institutrice a dû adapter également certaines pratiques, notamment fermer la porte de la classe à clef à cause des vols alors que rue Mésangère, les élèves pouvaient entrer et sortir à leur guise pendant les périodes de récréation ("c'était une idée justement, on voulait qu'un enfant pendant la récré puisse aller chercher son cahier sur les animaux, dessiner le jardin").

L'autre adaptation que notent le directeur et l'enseignante de CM1 est celle qui concerne les relations d'autorité avec les élèves, dont certains se sont trouvés en décalage: "il faut tenir compte que par rapport à ces enfants là, si on a tout de suite un comportement <<mais tu comprends, tu es bien gentil...>>, il nous prend pour un imbécile, il comprend pas... il comprend pas cette façon, et on est obligé d'être dans un premier temps très ferme avec ces enfants qui sont habitués à ça avec leurs parents pour comprendre, et si on n'est pas très ferme, après c'est trop tard pour récupérer, donc il faut se faire violence presque, pour être très ferme, pour aller vers une meilleure socialisation, une meilleure responsabilisation de l'enfant <...> Y'en a au début, quand ils sont arrivés, ils se disaient <<oh ben c'est impeccable dans cette école, on peut parler, on peut se lever, on peut faire ci, on peut faire ça...Tranquille! On fait rien!>> Il a fallu resserrer" (directeur);

"l'éducation, c'est surtout la contrainte, donc il faut punir, il faut faire peur. Et d'ailleurs, on ressent à travers certains enfants que ce qu'on fait est très très différente de ce qu'ils vivent à la maison et que nos réactions ne sont pas toujours harmonieuses avec ce qu'on fait, parce que y'a des enfants qui essaient de déjouer, parce que y'aura pas la sanction telle qu'ils la connaissent eux <...> on arrive moins que rue Mésangère à gérer des situations de vie où l'enfant est initiateur, où l'enfant est libre de monter un projet. Là y'a plus de problèmes de discipline entre guillemets du fait d'un comportement familial plus différent et donc l'idée qu'un enfant est seul par exemple pour faire un truc, y'a une tendance à dévier de la règle, à faire l'andouille, etc...qui était moins présente - <rue Mésangère>, on a des enfants plus complices, plus capables de s'autogérer" (institutrice).

Ces propos ne sont pas sans rappeler ceux que nous avons recueillis à la Maison des Trois Espaces et à Tom Pouce, lorsqu'on nous a décrit l'arrivée des nouveaux élèves. Cette adaptation nécessaire des enseignants (relevée aussi à l'école A.France de Vaulx-en-Velin) souligne nous semble-t-il le décalage qui peut exister entre d'une part un fonctionnement pédagogique basé sur l'autonomie, la contrainte intériorisée et d'autre part des rapports à l'autorité au sein de la famille qui reposent davantage sur le contrôle immédiat, extérieur et contextualisé de l'enfant.

Cette expérience du déménagement souligne combien des principes pédagogiques identiques ne peuvent pas s'appliquer avec la même logique face à des enfants différents, notamment sur le plan de leurs situations sociales et donc de leurs modes de socialisation (sauf à créer des tensions du côté des parents) comme sur le plan du fonctionnement de l'école: le directeur de C.Freinet et son équipe enseignante nous semblent particulièrement sensibles à l'environnement social de leur école et c'est parmi nos configurations celle où l'on porte le plus d'attention aux conditions concrètes de réalisation des pratiques pédagogiques (bien davantage qu'à l'école A.France de Vaulx-en-Valin¹⁶¹²). Plusieurs explications peuvent éclairer cette "sensibilité" aux conditions d'implantation de la pédagogie Freinet dans le milieu environnant: on peut penser par exemple aux expériences malheureuses de Célestin Freinet face aux notables de Saint-Paul de Vence (Elise Freinet soulignera d'ailleurs dans *Naissance d'une pédagogie populaire*, la nécessité d'avoir auprès des parents une action plus importante pour prévenir ce genre d'échecs). Mais il existe aussi chez Célestin Freinet une certaine "philosophie" qui prend en compte l'environnement naturel, humain et social de l'école. Le directeur de C.Freinet fait preuve d'une très grande prudence, lorsqu'il explique son application progressive de la pédagogie Freinet: "ce que je dis aux jeunes, c'est que vous allez prendre une classe l'an prochain, en premier, il vous faut bien voir où vous êtes...quel milieu, quelles familles et tout euh...les collègues, est-ce que c'est que des jeunes avec vous, des anciens, combien vous allez avoir d'enfants dans la classe, 20 ou 30? <...> Il faut tenir compte de toutes les conditions, peut-être qu'il faut pas vouloir mettre en place la pédagogie coopérative tout de suite, il faut y aller tout doucement..."

A la construction de l'école, la mairie qui ne connaissait pas encore le nombre de personnes susceptibles de venir habiter le quartier, a demandé un établissement de dix classes. Mais l'équipe enseignante s'est opposée à ce projet, car "plus on est nombreux, moins c'est vivable", selon le directeur¹⁶¹³: elle a demandé une école de cinq classes et finalement C.Freinet a été construite avec cinq classes de maternelle et sept classes de primaire (CP, CP/CE1, CE1, CE2, CM1, CM1/CM2 et CM2). L'ouverture de l'école Seignobos avec dix classes de primaire a été vite nécessaire¹⁶¹⁴, car le nombre d'habitants du quartier a connu une croissance très rapide. Cette école applique un fonctionnement pédagogique "classique" au sens où elle n'a pas d'orientation spécifique liée à un "mouvement pédagogique" dans un projet d'école, comme à C.Freinet. Elle est implantée à côté de l'école C.Freinet, mais les deux secteurs de recrutement sont

¹⁶¹² Analysée dans le cadre de notre mémoire de maîtrise: *La pédagogie Freinet, une "école pour le peuple"?*, Université Lyon II, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin, 1990/91

¹⁶¹³ La configuration de C.Freinet est la seule où nous ayons noté une telle sensibilité à la dimension totale de l'établissement scolaire, sensibilité dont on trouve la trace dans les propos de Célestin Freinet: "*La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave <...> Les petites écoles au-dessous de 5 à 6 classes restent encore un village sympathique, où les gens peuvent se connaître et vivre en fonction les uns des autres, où les maîtres peuvent sympathiser, discuter entre eux et suivre tous les élèves*"(*Pour l'école du peuple*, p.172).

¹⁶¹⁴ L'augmentation du nombre d'élèves a même rendu indispensable l'extension à douze classes (les deux dernières classes étant logées dans la maison de quartier), qui seront ramenées à dix dans les deux années qui suivent.

différents (la zone correspondant à Seignobos étant plus populaire) et les établissements se sont mis d'accord pour refuser des enfants qui viendraient du secteur de l'autre école, afin d'éviter les "fuites".

Les relations entre les écoles C.Freinet et Seignobos ne sont pas mauvaises, mais elles ne sont pas excellentes pour autant et on sent certaines tensions, du fait de cette proximité entre ces deux écoles au fonctionnement différent. Plusieurs incidents illustrent quelques points de désaccord: les horaires de l'après-midi que le directeur de Seignobos a imposées de 13h30 à 16h30, alors que pour le directeur de C.Freinet l'horaire de 14h à 17h est plus favorable au rythme des enfants; les résistances du côté de l'école Seignobos, invoquées par l'institutrice de CM1, pour participer à des actions communes entre les écoles (par exemple faire un tournoi de foot); enfin les enseignants de C.Freinet reprochent à ceux de Seignobos de ne pas surveiller les élèves pendant la récréation, ce qui conduirait à des conflits plus fréquents entre les enfants des deux écoles. Par ailleurs, la proximité entre ces deux écoles au fonctionnement pédagogique différent produit inévitablement des effets de comparaison de la part des parents d'élèves (qui mettent en regard ce qu'ils perçoivent de la pédagogie de chaque établissement) et un quolibet circule dans le quartier: "A Freinet, on freine et à Seignobos, on bosse", avec le risque pour l'école Freinet de passer pour une structure qui fait moins bien travailler ou qui est spécialisée dans les élèves en difficultés, ce qui aurait pour conséquence de ralentir les enfants dans leurs apprentissages. Indépendamment de cette rumeur, nous pensons que ce genre de pédagogie n'est pas à l'abri de telles pensées, et le directeur souligne bien qu'il comprend les parents "un peu préoccupés par ce que l'enfant va faire en arrivant au CP"; l'institutrice de la classe observée explique, quant à elle, qu'elle reçoit constamment des parents qui ont des inquiétudes par rapport au contenu, qui ont peur qu'à la fin du cycle trois, leurs enfants ne soient pas au niveau requis. Nous avons déjà noté ce genre de réactions à l'école Freinet A.France de Vaulx-en-Velin ¹⁶¹⁵ où beaucoup de parents pensaient que le niveau de l'école était bas et qui ne comprenaient pas pourquoi il n'y avait pas de notes, pas de devoirs, autant d'activités "non scolaires" et de "liberté" (selon leur interprétation). La comparaison entre les deux écoles ne peut cependant pas être totale pour plusieurs raisons:

- à Vaulx-en-Velin, beaucoup de parents d'élèves voulaient éviter d'abord et avant tout le public de l'école A.France (essentiellement issu de milieux populaires et d'origines maghrébines)
- les deux écoles n'ont pas exactement les mêmes interprétations des pratiques pédagogiques Freinet: par exemple, à A.France les élèves n'avaient des notes qu'à la fin de l'année, alors que l'évaluation est constante à C.Freinet
- les deux écoles n'entretiennent pas les mêmes relations avec les parents (les enseignants d'A.France mettaient beaucoup moins l'accent sur les contacts et les rencontres avec les parents).

La méfiance des habitants du quartier face à l'école C.Freinet et son fonctionnement

¹⁶¹⁵ Etudiée dans le cadre de notre mémoire de maîtrise: *La pédagogie Freinet, une "école pour le peuple"?*, Université Lyon II, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire, D.Thin, 1990/91

pédagogique impose une vigilance particulière de la part des enseignants, qui ont adopté dès le départ une démarche d'explication et de justification à l'égard des parents d'élèves: "On reçoit très favorablement les parents, on prend le temps de discuter, de leur expliquer" (directeur). Comme dans les autres configurations analysées (sauf Guilloux qui insiste moins sur cet aspect), l'équipe enseignante tente d'associer les parents à l'école et le projet pédagogique souligne qu'ils sont "régulièrement informés des objectifs, des principes et des pratiques de la pédagogie coopérative de l'école. Ils participent à la vie de l'école en aidant et en facilitant la réalisation de certains projets: sorties, enquêtes, fêtes... Ils sont sollicités afin de chercher une liaison et une harmonisation éducative entre la famille et l'école". L'institutrice de la classe observée rencontre souvent les parents individuellement (presque un par jour ¹⁶¹⁶) et à la rentrée scolaire, les familles sont conviées par l'enseignant de leur enfant à une réunion qui explique le fonctionnement de la classe. Des réunions ¹⁶¹⁷ sont organisées également au niveau de l'école, pour expliquer le fonctionnement global, ou bien par thèmes pour présenter les pratiques pédagogiques (par exemple sur l'autonomie de l'enfant ou pour justifier à quoi sert l'entretien journalier au niveau des apprentissages scolaires ¹⁶¹⁸). Ce souhait de créer des liens et de faire participer les familles est parfois tempéré du fait de la présence de certains parents perçus comme trop envahissants et intrusifs dans les pratiques des enseignants (cette "invasion" ayant conduit par exemple à la suspension momentanée de l'aide apportée par les familles à la BCD). La vigilance des instituteurs à l'égard des familles s'applique aussi aux activités scolaires et l'institutrice de la classe observée explique qu'elle "cède à une certaine pression sociale" par exemple en faisant des dictées tous les mois et demi ¹⁶¹⁹.

Enfin, un incident survenu pendant notre temps d'observation nous a permis de mesurer combien les enseignants et le directeur de l'école C.Freinet sont particulièrement sensibles à l'image qu'ils peuvent donner (et on peut croire qu'effectivement les opposants à de telles pédagogies seraient les premiers à dénoncer et à exploiter un dysfonctionnement ou une faille):

¹⁶¹⁶ L'enseignante trouve ces rencontres "très prégantes et difficiles à gérer, mais très utiles". Elle se sert parfois de cette relation privilégiée avec les parents dans son rapport pédagogique avec les élèves: par exemple, l'institutrice rappelle un jour à Arnaud qu'il a passé un contrat avec son père et elle-même: "*Tu n'écris qu'une phrase par texte, mais tu l'écris bien*".

¹⁶¹⁷ La présence des parents serait assez importante selon le directeur (environ les 3/4), avec plus de personnes présentes lors de la présentation de la classe que pour des réunions à thèmes (ces dernières étant moins "concrètes", plus axées sur les réflexions pédagogiques).

¹⁶¹⁸ Lors de ces réunions, l'institutrice de CM1 fait travailler les parents "comme les enfants", par groupe "pour qu'ils se rendent compte": par exemple, un jour ils devaient représenter les cahiers des enfants et à quoi ils servent et l'enseignante a affiché ensuite leur travail pour pouvoir le comparer au tableau (nous verrons plus loin que c'est une manière de procéder courante de l'institutrice avec les enfants).

¹⁶¹⁹ Outre que cet exercice n'était pas préconisé dans la pédagogie Freinet, les lectures de cette enseignante (notamment en linguistique) l'amènent à s'opposer à la dictée.

Les parents de Marguerite (élève de la classe de CM1 observée) travaillent comme employés municipaux à l'école C.Freinet. Ils ont été accusés de violence physique sur enfant et ils ont été signalés auprès de l'assistance sociale par le directeur et l'institutrice (celle-ci ayant trouvé des marques de coups sur le corps de la fille), ce qui a provoqué un très fort conflit entre les parents et l'école. Depuis cet incident, Marguerite et ses parents "en veulent" à l'institutrice qui a déclenché ces problèmes et au directeur de l'école (qui les soupçonne de vouloir "se venger"). Un matin, la fille n'est pas venue à l'école et elle a rapporté le lendemain une lettre de la part des parents au directeur qui accusait "l'une des deux stagiaires" (une stagiaire préparant l'IUFM et moi-même) d'avoir giflé Marguerite, ce qui l'aurait perturbée et l'aurait empêchée de participer à l'école. L'accusation ne pouvant me concerner (la scène décrite se trouvait à un moment où j'étais en entretien avec un enfant), elle s'est portée sur la stagiaire qui s'est avérée être innocente, aucun enfant ne l'ayant vu porter ce geste sur Marguerite, alors que beaucoup d'élèves étaient présents dans la salle. Dans leur lettre, les parents expliquaient qu'ils ne voyaient pas pourquoi ils n'auraient pas le droit de corriger leur fille, alors qu'une stagiaire aurait le droit de le faire à l'école. Cet incident a perturbé l'école, la classe et Marguerite (qui avait une attitude de plus en plus provocatrice vis à vis de l'institutrice, cherchant constamment à provoquer le contact physique). Le directeur a été très gêné d'un tel incident qui pouvait apporter de l'eau au moulin des opposants à l'école C.Freinet dans le quartier de la Chamberlière et qui risquait d'alimenter de fausses rumeurs au sujet de l'école (en disant par exemple que dans cet établissement on frappe les élèves). Il a réuni plusieurs fois les différents protagonistes (Marguerite, ses parents, la stagiaire) afin d'éclaircir l'histoire sans laisser d'ombre. A cette occasion, il m'explique devoir être plus vigilant que dans n'importe quelle école sur le comportement des maîtres et de ceux qui entourent les enfants, pour éviter les reproches et les doutes.

Le recrutement des enseignants se fait sur le même principe qu'à Tom Pouce et la Maison des Trois Espaces, à savoir que les instituteurs se présentent volontairement, prennent connaissance du projet de l'établissement et signent un engagement. Ils n'ont pas de formation spécifique (mis à part les stages organisés par l'ICEM et l'OCCE) et leur apprentissage des pratiques pédagogiques Freinet s'opère essentiellement "sur le tas", en étant aidés par les autres collègues. Entre les enseignants, il peut y avoir des désaccords, des divergences d'interprétation du projet pédagogique ¹⁶²⁰, comme l'explique le directeur: "En théorie, on est tous d'accord, et même notre théorie doit être un peu différente de l'un à l'autre, parce que ça fait appel à des références philosophiques et politiques avec un <<P>> pas comme <<parti politique>>, mais plutôt comme <<idées politiques>> qui sont différentes <...> Oui, je pense qu'il y a des différences qui sont propres à notre sensibilité, à ce qu'on est, à nos orientations philosophiques, morales et c'est normal, tant mieux, parce que sinon, on serait tous pile dans le moule c'est pas euh...alors c'est vrai que ça crée parfois <au conseil des maîtres> un affrontement d'idées parce qu'on voit pas les choses de la même façon <...> Je dis c'est normal qu'on ait des différences, du moment qu'on tient à peu près l'objectif".

¹⁶²⁰ consultable en annexe K1

Comparativement aux configurations Tom Pouce ou de la Maison des Trois Espaces, le projet de l'école C.Freinet intègre beaucoup moins une dimension progressive des apprentissages, avec une continuité entre les différents niveaux sur les techniques et les modes d'apprentissage. C'est pourquoi nous n'avons pas tellement tenu compte dans l'analyse de cette configuration des pratiques concernant les niveaux scolaires inférieurs de l'école C.Freinet que certains élèves de CM1 ont fréquentés. L'institutrice de la classe observée regrette d'ailleurs qu'au-delà d'un certain "terrain commun", il n'existe pas encore de réflexion collective sur des notions telles que la coopération, la responsabilisation, l'autonomie, l'expression de l'enfant, qui ont des conséquences sur la manière de concevoir et de mener des activités à la base de la pédagogie Freinet telles que l'entretien, la réunion de coopérative, les responsabilités, le travail sur fichier...¹⁶²¹.

III- L'authenticité de la connaissance: partir de l'expérience réelle et de l'intérêt de l'enfant

1- Les situations de vie ou l'art pédagogique de susciter l'envie de connaître

a) Les textes libres

Plus d'une fois par mois, les enfants doivent rendre un texte libre qu'ils lisent devant la classe¹⁶²² et qui reçoit des critiques de forme et de contenu par l'auditoire. Après une correction avec l'institutrice, les élèves réécrivent leurs textes "au propre", puis ils les rangent dans une pochette qui recueille tous les textes de la classe et qui circule entre les familles. L'écriture des textes libres est donc très liée à l'idée de communication (avec les autres enfants et les familles) et d'expression (de la part des enfants qui ont écrit le texte comme de ceux qui écoutent¹⁶²³), ce qui est tout à fait dans les conceptions de la pédagogie Freinet¹⁶²⁴. C'est pourquoi l'institutrice insiste pour que les conditions de réception des textes lus soient maximales, rappelant par exemple un jour qu'"Il faut faire beaucoup moins de bruit, les textes ça demande une grande écoute <...> Personne ne

¹⁶²¹ L'institutrice explique comme le directeur les divergences entre collègues par des différences de personnalités, d'histoires, de cultures et laisse entendre que ce serait faire preuve d'intolérance et d'opposition aux libertés humaines que d'imposer à tous une manière unique de fonctionner. En même temps, elle critique parfois les pratiques de certains collègues qu'elle trouve éloignés des principes pédagogiques Freinet: *"Je pense qu'il y a chez mes collègues du CE1 et du CE1/CE2 donc qui précède leur venue chez moi, y'en a qui donnent effectivement des choses à faire à la maison de manière assez pressante et donc ils sont sur des lignes un peu différentes de la mienne. On l'a formulé en réunion, j'ai même eu à me fâcher à certains moments, parce qu'ils n'ont pas un peu mes collègues, alors c'est bizarre, c'est un peu tabou, je me suis même demandée s'ils s'en rendaient compte, à certains moments <...> mais je pense que cet engagement de ne pas faire travailler les enfants à la maison parce que c'est sélectif, je crois que l'engagement de mes collègues est beaucoup moins net"*.

¹⁶²² La lecture de chaque série de textes est fractionnée en deux séances: on commence par les volontaires et la seconde séance est consacrée à la moitié des textes restant.

¹⁶²³ L'auditoire peut ainsi faire part de ses expériences à propos du texte d'un camarade.

bouge pendant qu'elle lit" . En entretien, l'institutrice justifie son exigence en expliquant qu'"un texte d'enfant, ça n'a pas de puissance comme aurait un texte écrit par un gars connu, et c'est évident que si on veut qu'il y ait quelque chose qui puisse passer de la compréhension et de l'apprentissage du français, en fait, il faut que ça se passe vraiment dans une ambiance très exigeante de silence, d'écoute réciproque".

Le moment de la lecture devant la classe permet de poser à l'auteur du texte des questions (par la maîtresse ou les autres élèves) qui font émerger des savoirs, principalement en français.

CM1 (30.01.96)

- Lors d'une séance, Carine vient lire un texte et les enfants la questionnent ensuite sur son personnage: est-il méchant ou gentil? L'institutrice reprend ces questions pour montrer à Carine qu'elle n'a pas été assez précise dans la description de son personnage et qu'elle doit reprendre l'écriture de son texte afin que les auditeurs et les lecteurs puissent comprendre quelle est la personnalité du héros. De la même manière, Hayet vient lire un texte sur le hammam. A la fin du texte, l'institutrice demande: *"Alors qu'est-ce que c'est le hammam?"* Elle trouve que la fille n'a pas assez précisé, qu'elle n'a pas assez donné d'éléments de description dans son texte. Elle lui demande donc d'indiquer ces précisions, *"sinon, tu te rends bien compte que les autres ne comprennent pas, qu'ils vont te poser des questions?"*

Les questions que pose l'institutrice à l'élève sur son texte libre pour qu'elle explicite sa description reviennent à répondre à une question très formalisée du type "Fais la description du personnage" qu'on trouve dans les exercices scolaires en français. Et pourtant, dans ce travail du texte libre, les exigences de formulation correcte ne sont pas présentées par l'institutrice comme une obligation de suivre des règles scolaires d'expression (qui tournent ici autour de l'explicitation, de la précision littéraire d'un texte rédigé), mais comme une nécessité de clarté dans la communication avec l'auditoire.

CM1 (30.01.96)

- Marion vient lire un texte libre sur "Jojo lapin". A la fin, l'enseignante intervient en disant qu'elle n'a pas tout à fait compris. Elle veut souligner que l'histoire n'est pas suffisamment précise pour que les auditeurs puissent comprendre complètement, mais les autres enfants connaissent déjà l'histoire (ils critiquent d'ailleurs la version de Marion) et lorsqu'elle demande qui a compris, beaucoup d'élèves peuvent lever le doigt sans mentir. L'institutrice en conclut alors que c'est elle qui est "bête".

L'institutrice ne critique pas le texte parce qu'il aurait une forme scolairement incorrecte, mais parce que son imprécision nuit à la qualité de la compréhension, donc de la communication. Or, à partir du moment où les élèves connaissent déjà l'histoire, donc le

¹⁶²⁴ Selon P.Clanché, le texte libre ne serait pas "un travail sur l'écrit", mais une "pratique quotidienne" dont la finalité serait d'abord "d'ordre usager et informatif: s'approprier un instrument de communication à des fins de socialisation de l'expérience" (*L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, p.7). Rappelons que chez Célestin Freinet, la "rédaction libre et spontanée" est liée à la diffusion du texte par l'imprimerie, le journal scolaire et les échanges interscolaires (*Pour l'école du peuple*, p.88).

contenu du texte libre, la critique de l'enseignante ne tient plus, et elle est obligée de se retrancher derrière un apparent dénigrement d'elle même (et de son intelligence) alors que la situation laisse à penser qu'elle a feint son incompréhension au départ pour souligner l'insuffisante précision de l'expression écrite. On retrouve ici l'un des traits décrits dans la configuration Guilloux, à savoir l'idée selon laquelle partir des situations réelles permet de stimuler l'intérêt des enfants, avec par exemple le "défi lecture" où l'élève doit poser des questions de manière à être compris par les enfants d'une autre classe (c'est une "situation vraie de communication", qui se rapproche de la façon dont Rousseau concevait l'apprentissage de la lecture et de l'écriture)¹⁶²⁵.

L'enseignante utilise le texte libre "avec une réflexion tâtonnante sur la forme que prend un texte, ses exigences" et "sans contrainte spécifique", c'est à dire avec les mêmes orientations que Célestin Freinet. Or la contrainte n'est pas complètement absente d'une part car les enfants sont soumis à une obligation de remise régulière d'un texte libre, plus d'une fois par mois¹⁶²⁶; d'autre part nous avons analysé dans la partie théorique qui portait sur les évolutions de la composition française¹⁶²⁷ combien l'exercice du texte libre exige de l'enfant une capacité à trouver un thème "scolairement" acceptable et à se conformer à des règles non explicitées de grammaire, de présentation et de narration. "Etre libre" face à ces exigences scolaire revient pour certains élèves non pas à "inventer", à "s'exprimer sans contrainte", mais à trouver un sujet et des formes d'écriture scolairement acceptables, et certains se lancent alors dans des sortes de plagiat plus ou moins conscients, où ils sont sûrs au moins qu'ils ne prennent pas trop de risques.

CM1 (30.01.96)

- Une fille vient lire son texte. Lorsqu'elle a terminé, une élève très énervée demande la parole, debout, le doigt en l'air: "*Elle a repris le résumé derrière le livre!*". L'institutrice ne fait aucun reproche à la fille. Elle demande simplement, sans s'énerver: "*A quelle phrase on peut reconnaître qu'elle ne l'a pas écrit toute seule?*". L'élève qui vient d'intervenir cite le début d'une phrase: "*Epicier à 10 ans...*". L'institutrice explique qu'effectivement, il est rare d'entendre les élèves utiliser de telles tournures de phrases, d'autant qu'ils ne l'ont pas encore étudiée: c'est une apposition et ils essaieront d'en placer une dans le texte du prochain entretien <...> Une élève présente un texte et un garçon dit qu'il sait où elle l'a pris, dans un livre: "*Elle a pas inventé l'histoire!*". L'enseignante rétorque: "*Qu'est-ce que t'en sais, c'est peut-être l'autre qui lui a piqué son histoire!*" <...>

L'institutrice qui se rend compte que certains enfants empruntent des thèmes ou bien des formes d'écriture ("copie" qui serait inconcevable dans des fonctionnements pédagogiques plus "traditionnels") ne leur fait aucun reproche (et elle prend même la défense de certains enfants accusés par d'autres élèves), alors qu'ils viennent contredire

¹⁶²⁵ Voir infra dans la configuration Guilloux la partie II,3: "Une démarche d'apprentissage active et responsable"

¹⁶²⁶ Au mois de janvier, la classe en est déjà au 6ème texte.

¹⁶²⁷ Voir infra dans le 3ème chapitre de la première partie le paragraphe III,2: "Deuxième exemple: la composition française"

en partie l'obligation d'"expression personnelle".

La tentation pour ces élèves d'aller chercher dans des documents déjà existants des idées pour rédiger leur texte libre relève nous semble-t-il du même embarras que les enfants de l'école Anatole France¹⁶²⁸ ressentaient face au texte libre et qu'on pouvait déceler à travers la répétition de tournures et de thèmes déjà rencontrés, révélant une expression peu "personnelle": répétition d'histoires connues, de sujets peu diversifiés (les animaux, la famille) contrairement à leurs échanges oraux (dans lesquels les élèves s'impliquaient beaucoup plus personnellement), utilisation fréquente de structures textuelles et de formulations comme par exemple la formule introductive des contes "il était une fois" (relevée beaucoup moins fréquemment dans les textes libres de la classe C.Freinet). Les élèves de l'école Anatole France n'avaient pas de consigne particulière pour écrire leurs textes (dans l'esprit de respecter leur expression) qui n'étaient pas toujours corrigés par les institutrices (elles craignaient de restreindre l'expression des enfants)¹⁶²⁹.

Cependant, dans la classe de CM1 observée à C.Freinet, les élèves semblent moins démunis par rapport à la forme du texte à rédiger, puisque l'enseignante met à leur disposition des fiches méthodologiques¹⁶³⁰ pour rédiger un texte, avec des genres différents (petite annonce, documentaire historique, article de sport, article de journal, résumé d'un roman, document artistique). En contrepartie, un élève qui annonce la forme d'un texte libre doit s'y tenir, sinon il s'expose aux critiques:

CM1 (30.01.96)

Florentine annonce une "critique de film", qui est en fait le résumé de l'histoire. L'enseignante lui fait la remarque à la fin de la lecture du texte: "*Est-ce qu'on peut dire que le texte de Florentine est une critique de film?*"¹⁶³¹. Daniel: "*Elle aurait dû dire à un moment qu'elle a pas aimé*". Des enfants disent qu'elle a oublié de donner les noms des réalisateurs, de l'auteur... L'institutrice: "*En fait, c'est un texte sur un film, c'est pas une critique de film!*" <...>

Par ailleurs, les textes sont corrigés par l'enseignante et à la fin d'une lecture des textes libres, l'institutrice procède au vote du texte qui sera choisi pour travailler avec la classe

¹⁶²⁸ André Chénier, *Les notions de français*, mémoire de maîtrise: *La pédagogie Freinet, une "école pour le peuple?"*, Université Lyon II, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire, D.Thin, 1990/91

b) L'entretien

¹⁶²⁹ Les seules corrections apportées reprenaient systématiquement les énoncés de type "parlé" acceptables à l'oral mais pas à l'écrit, ce qui est bien la preuve que l'expression écrite n'est pas l'aboutissement d'un processus d'évolution "naturel" (Célestin Freinet était persuadé que l'apprentissage de l'écriture devait suivre une "méthode naturelle", où l'écriture serait l'aboutissement d'une traduction graphique de la pensée) : la "liberté" des élèves est ici bien évidemment contrainte par des obligations scripturales et ils ne peuvent pas transposer telles quelles leurs formes d'expression langagières orales à l'écrit.

¹⁶³⁰ consultables en annexe K3

¹⁶³¹ Les enfants ont une fiche à leur disposition pour les aider à rédiger une critique de film: 1. Marque le titre de ce film 2. Marque le pays, la date de la production et si c'est en VO (Version Originale) ou en VF (Version Française) 3. Ecris le nom des auteurs et des réalisateurs 4. Marque le temps du film 5. Et pour finir, raconte le début du film et marque ton avis

L'entretien inaugure la journée des classes primaires de l'école C.Freinet: tous les matins (sauf le samedi), les enfants lorsqu'ils entrent en classe peuvent inscrire leur prénom au tableau et le titre d'une nouvelle qu'ils viennent ensuite présenter à tour de rôle (dans l'ordre où ils se sont inscrits) au tableau, face aux élèves. Les nouvelles peuvent prendre des formes diverses (sur la base d'un texte ou d'une information orale) et traiter de thèmes différents: chants, propositions au groupe, apports sur des savoirs abordés en classe, présentation de livres, de documents (photos, dessins, graphiques...), d'articles de journaux, de lectures, d'informations nationales ou locales, etc... Les élèves et l'enseignant peuvent intervenir pour demander des précisions, faire des remarques, donner leur avis, critiquer ou proposer. Les nouvelles partent toujours des intérêts et des différents moments de la vie de l'enfant, que ce soit sa vie personnelle, familiale ou bien scolaire et "L'entretien est important pour les apprentissages car il est source de stimulation, de motivation, d'investissement pour le groupe et pour chacun, car il crée des situations de vie génératrices de situations d'apprentissage"¹⁶³². Dans cette conception, l'entretien est considéré comme le moment où "l'enfant acquiert un certain nombre de savoirs et de savoirs être: au niveau du langage (vocabulaire, structures de phrases, ...), être capable de parler aux autres (articuler, répondre aux questions...), etc... L'entretien est un point de départ pour des situations d'apprentissage. Cela correspond à la première phase de notre démarche d'apprentissage: étude de la dentition à propos d'une dent tombée, mise en place d'une situation de division à partir de l'apport d'une collection, étude de la structure interrogative en utilisant un relevé des questions posées, etc... L'entretien est aussi une séquence qui permet des réinvestissements de certains acquis, des nouveaux apports après un apprentissage. C'est la dernière phase de notre démarche d'apprentissage: documents ou objets apportés suite à un travail en éveil, utilisation de structures orales acquises préalablement, etc..."¹⁶³³.

Extrait d'une séance d'entretien CM1 (23.01.96)

- (8h30) Début de l'entretien. Pendant toute la séance, des élèves entrent et sortent de la classe pour se rendre à la BCD. Une fille parle d'un loto auquel elle a participé récemment. Une autre explique que son grand-père parle patois, et qu'il lui a appris des mots. Les autres élèves réagissent, en parlant de leurs ancêtres qui connaissent le patois. Une fille vient raconter l'histoire d'un livre et elle lit un passage.
- Une fille vient chanter "Merry Christmas" et l'institutrice explique la signification des mots anglais <...>
- L'institutrice propose à celle qui s'occupe du Journal Scolaire de passer auprès des enfants pour recueillir leurs souhaits d'articles. Une fille vient présenter un texte sur la création de l'univers. L'institutrice trouve que cela répond bien à la question que la classe s'était posée dans la séance d'éveil sur l'astronomie: "Comment se sont formées les étoiles?". Elle propose d'afficher le texte, et même de le photocopier aux

¹⁶³² *Pédagogie coopérative. L'entretien*, document réalisé par les enseignants de l'école Célestin Freinet en 1990-91, distribué aux parents et nouveaux enseignants.

¹⁶³³ idem

enfants pour qu'ils le mettent dans leur classeur d'éveil.

- Suite à la réunion de coopérative du vendredi, une fille vient lire la lettre ¹⁶³⁴ à Seignobos, qu'elle a rédigée avec une autre élève. L'institutrice: *"Alors qu'est-ce qu'on leur dit?"* Des enfants: *"Bravo!"*. L'institutrice: *"Mais non, pas ça... Est-ce qu'on leur dit qu'elles peuvent taper le texte tout à l'heure à l'informatique?"* (les enfants acquiescent).
- Filiz vient parler du massacre des Arméniens ¹⁶³⁵ en avril 1915, elle explique la diaspora (suite à laquelle beaucoup d'Arméniens sont venus à Valence) et elle montre la photo d'une statue qui représente la diaspora. Elle propose d'apporter une cassette vidéo sur l'histoire de la diaspora, mais l'institutrice qui connaît cette émission enregistrée à la télévision, refuse que les enfants la regardent: *"C'est déjà dur pour moi, j'ai pas supporté, alors pour des enfants!"* Elle propose par contre d'aller rencontrer le grand-père arménien d'une des filles de la classe, qui a sculpté une statue représentant la diaspora à Valence: *"on pourrait aller en train à Romans, on a encore de l'argent dans la caisse de la classe... Qu'est-ce que vous en pensez?"* (les enfants acquiescent) <...>
- L'institutrice prend la parole en faisant des propositions (elle s'est inscrite à la rubrique "propositions" dans l'ordre du jour de l'entretien): *"Une dame qui travaille dans la formation veut voir une séance de travail à Grenoble et le déplacement en train serait payé"*. Les enfants demandent si cela sera gratuit, l'institutrice confirme. Les enfants sont d'accord. L'institutrice propose d'en profiter pour aller au musée d'art moderne de Grenoble, et les enfants acceptent. Puis elle demande aux enfants qui veut continuer son livre et qui veut terminer son travail en art pour cet après-midi. Les enfants lèvent le doigt et elle compte le nombre d'élèves à chaque fois.
- Pendant que l'institutrice fait ses propositions, une fille dessine un rébus au tableau (camp-pas-nul=campagne) et lorsque c'est son tour, elle demande aux enfants de trouver la signification. L'enseignante: *"Qui sait ce que c'est, un rébus? <les enfants expliquent> Est-ce que tu veux le dessiner pour le prochain JS? <la fille acquiesce> Dans ce cas, il faudra bien expliquer que c'est une fleur" <...>*
- Deux filles viennent proposer une musique (celle du film "Pocahontas" de Walt Disney) pour le spectacle de danse <...> Un garçon vient expliquer qu'à Valence pour 50f, on peut aller au cinéma, au théâtre et à l'opéra ¹⁶³⁶. Ludovic est le suivant à intervenir: *"Ma maman m'a acheté un ballon"*. L'institutrice: *"Et pourquoi elle t'achète des cadeaux en ce moment, ta maman? Parce que tu travailles bien en ce moment! Moi j'arrête pas de lui dire, il fait plus l'imbécile et en plus il parle à l'entretien. Qu'est-ce que vous en pensez?"* <elle s'adresse aux autres élèves de la classe, qui abondent dans son sens> Une fille vient montrer des photos d'astronomie, puis deux filles interviennent pour se plaindre d'avoir trouvé la veille des livres d'astronomie non rangés dans la BCD, et qu'elles ont dû les ranger. Elles accusent deux garçons qui nient vigoureusement avoir utilisé ces livres. Une polémique s'en suit, interrompue par l'institutrice: *"Dans ce cas-là, vous faites appel aux responsables de la BCD ou à*

¹⁶³⁴ Lettre qui dit en substance que: le terrain doit être dégagé à l'heure et que les élèves de Seignobos doivent respecter les horaires; la classe veut rencontrer les instituteurs de Seignobos; la classe veut rencontrer aussi les enfants pour leur parler de leur exposition sur Freinet.

¹⁶³⁵ Valence compte beaucoup d'Arméniens et dans la classe de CMI observée, quatre enfants sont d'origine arménienne.

¹⁶³⁶ Offre ponctuelle de la municipalité, qui vise à inciter les jeunes à fréquenter ces lieux culturels.

moi, mais vous les laissez pas traîner". Un garçon vient dire des mots en allemand et en espagnol. L'institutrice: "Y'avait un petit problème de prononciation, mais c'était bien, sinon!". Florentine vient parler du rallye Monte Carlo, elle explique qu'un garçon a failli se faire écraser et elle en profite pour demander au garçon qui précédait: "Who ist das Museum bitte?"(question à laquelle il ne comprend rien) Une fille vient dire qu'elle a un petit chat qui remplace celui qui est mort <...>

L'institutrice clôt l'entretien (la liste des sujets à aborder est épuisée): "Alors qu'est-ce qu'on choisit comme nouvelle?". Les enfants choisissent la proposition de l'enseignante concernant le voyage à Grenoble. L'enseignante écrit au tableau: "Mardi 23 janvier. Le voyage du 15 février". Elle explique que c'est le CRDP de Grenoble qui les invite. Une fille propose d'écrire: "Ce matin, Mme C. <nom de l'institutrice> nous a annoncé une bonne nouvelle". L'institutrice: "Alors vous voyez, après je vais mettre un signe de ponctuation qui explique, c'est le point virgule". La fille continue: "Nous sommes invités à Grenoble..."et l'institutrice complète la phrase de la fille tout en écrivant: "...par des personnes responsables de la formation des enseignants. Nous allons échanger aussi avec d'autres enfants". Un enfant demande: "Alors on devra apporter notre pique-nique?"et l'institutrice répond: "Voilà. Et votre tenue de danse!"(des enfants crient qu'ils n'en n'ont pas et l'enseignante leur demande alors de venir en jogging). Elle continue à expliquer qu'ils montreront une séance de travail, pour faire voir plusieurs démarches qui servent à faire travailler des enfants en danse. Ils seront au "Cargo" et des personnes viendront les regarder.

Cette description appelle principalement quatre remarques (valables aussi pour les autres séances d'entretiens observées). Premièrement, tous les problèmes peuvent être abordés dans le cadre de l'entretien, qui possède ainsi des "vertus d'expression", d'"épanouissement" de l'enfant envers le groupe (en contrepartie, celui-ci doit écouter l'élève s'exprimant au tableau ¹⁶³⁷). Cette implication de soi de la part des enfants, favorisée par l'institutrice qui essaie constamment de positiver les interventions et d'encourager l'expression de chacun, n'est pas sans danger: "durant l'entretien, la classe n'a pas la médiation d'un contenu scolaire, elle se trouve en situation vraie, naturelle; chaque élève a, à ce moment-là, le désir d'aller vers les autres. C'est à la fois intense et délicat à vivre pour le groupe" ¹⁶³⁸. L'institutrice nous explique ainsi que le fait de favoriser l'expression des enfants peut avoir des effets "explosifs": par exemple un garçon a perdu sa mère en début d'année, et il s'est plaint en entretien de la maltraitance infligée au lapin par certains élèves, puis il a rajouté (provoquant un grand silence dans la classe) qu'il savait très bien que le lapin n'est pas sa mère.

Deuxièmement, la diversité des thèmes abordés peut donner l'impression d'un enchevêtrement confus entre plusieurs types d'expressions et d'informations. On y trouve des témoignages très forts de la vie personnelle et affective des enfants ¹⁶³⁹, des expériences, des événements de la vie quotidienne (un loto, le rallye Monte Carlo, le

¹⁶³⁷ Un jour à l'entretien, l'institutrice reprend une fille qui n'arrête pas de discuter avec sa copine: *Je me demande bien ce que tu peux raconter, et je trouve que si tu veux dire quelque chose, il faut venir le dire à l'entretien, c'est l'occasion*".

¹⁶³⁸ *Pédagogie coopérative. L'entretien*, école C.Freinet, 1990/91

patois des grands-parents, la photo d'un chien qui circule, l'acquisition d'un chat qui vient remplacer le précédent qui est mort, les incidents à Fontbarlette¹⁶⁴⁰), des chansons, des rébus, des informations locales, des apports de connaissances (des mots en langues étrangère, des questions sont posées à partir d'un fichier "Les Incollables"¹⁶⁴¹, un texte est présenté sur la formation de l'univers, des photos d'astronomie sont montrées), une régulation de la vie collective et "coopérative" (les responsables des "textes libres" ou des correspondants viennent rappeler les échéances et parfois donnent les noms des retardataires¹⁶⁴²; les responsables du Journal Scolaire recueillent les souhaits d'articles; l'enseignante propose une sortie à Grenoble; une fille vient lire la lettre qu'elle a écrite pour l'école Seignobos suite à la réunion de conseil; une autre vient proposer une musique pour la danse de fin d'année). Un élève est même félicité pour sa bonne conduite (il ne "fait plus l'imbécile") par l'institutrice qui demande l'avis de la classe. Certaines nouvelles relèvent ainsi plutôt de la réunion de coopération, mais sont énoncées en entretien, car elle ne peuvent pas attendre (par exemple, la polémique sur le rangement des livres en BCD que l'institutrice arrive à apaiser), en sachant que seule la réunion de coopération a un pouvoir décisionnel. Ceci a pour conséquence qu'il est moins important que tout le groupe d'enfants soit attentif et présent du début à la fin: l'entretien est plus "de l'ordre d'un échange <...> le groupe ne va pas prendre de décisions pendant l'entretien, c'est pas institutionnel"(institutrice). Ainsi en entretien, les enfants ont le droit de circuler dans la classe et de sortir pour aller à la BCD. L'entretien est aussi l'occasion de communiquer avec les autres classes, soit pour aller diffuser une information, soit pour recevoir des délégués d'une autre classe (qui peuvent interrompre la séance à tout moment)¹⁶⁴³.

Troisièmement, derrière cette apparente "confusion des genres" (où on relève l'intrication étroite entre les disciplines et la discipline scolaires) se trouve en fait un "cadre" étroit de la situation: sur le plan "institutionnel"¹⁶⁴⁴, tous les entretiens des classes primaires de C.Freinet doivent commencer à 8h30 et finir à 9h (si jamais l'entretien est reporté, par exemple pour aller au gymnase, la durée d'une demi-heure doit

¹⁶³⁹ C'est parmi les configurations celle où l'expérience affective, personnelle nous paraît le plus incitée à être exprimée.

¹⁶⁴⁰ quartier réputé difficile à Valence

¹⁶⁴¹ fiches avec des questions-réponses sur différents thèmes, souvent d'ordre scolaire

¹⁶⁴² Certains enfants peuvent venir rappeler des obligations par rapport au groupe d'enfants, mais sans qu'ils soient responsables (par exemple les filles viennent rappeler aux garçons qu'ils n'ont toujours pas apporté de propositions de costumes pour la danse de fin d'année).

¹⁶⁴³ Par exemple un jour, deux filles de CP interrompent l'entretien pour dire qu'elles ont besoin du faire-part pour leur conte: "La princesse va se marier et nous avons besoin d'un faire-part". L'institutrice demande aux deux petites ce qu'est un faire-part, puis elle demande aux CM1 et enfin elle répond aux élèves de CP que sa classe va travailler sur les faire-parts <...>

¹⁶⁴⁴ "Sa régularité et sa place en début de journée sont importantes; elles donnent aux enfants un repère temporel et elles favorisent un lien naturel entre le vécu familial et scolaire" (*Pédagogie coopérative. L'entretien, école C.Freinet 1990/91*)

être maintenue). Le non respect de la durée entraîne d'ailleurs des inquiétudes chez l'institutrice, qui restreint souvent les enfants dans leurs interventions: selon elle, "si on laissait faire", l'entretien pourrait durer une matinée, voire une journée. Ce problème de "contrôle du temps" va faire l'objet d'un exercice de mathématiques sur la notion de partage et l'institutrice se livre un jour à un calcul de la durée impartie à chaque intervention avant de commencer l'entretien:

· *"Si nous sommes huit à l'entretien, on peut parler combien de minutes chacun, pour arriver à moins de 30 minutes en tout?"*. Elle se réfère à l'exercice de mathématiques de la semaine dernière sur les partages, où elle leur avait soumis le problème. Les enfants font leurs propositions et elle en conclut que chacun peut parler plus de 3 minutes (parce que $8 \times 3 = 24$) mais un peu moins de 4 minutes (parce que $8 \times 4 = 32$)
<...>

Le lendemain, elle restreint le nombre d'enfants qui viennent s'inscrire au tableau: au bout de quinze, elle dit qu'il faut "être réaliste", qu'ils ne pourront pas "faire plus aujourd'hui. Ça fait déjà que deux minutes chacun!". Elle place un réveil sur le haut du tableau et demande à un enfant de contrôler le temps. Par ailleurs, la séance de l'entretien suit un "ordre" qui n'est pas imposé par l'enseignante, mais dont elle est en quelque sorte la "garante" puisqu'elle appelle les élèves à partir de la liste rédigée au tableau¹⁶⁴⁵. Cette liste permet au groupe des enfants d'avoir ainsi connaissance de l'ensemble des interventions: "la gestion de l'entretien est socialisée et facilitée"¹⁶⁴⁶. L'institutrice enseignante se "sert" d'une certaine manière de cet ordre de passage pour "rappeler à l'ordre" les enfants lorsqu'ils sont trop agités, en interpellant doucement les élèves qui viennent ensuite sur la liste, ce qui capte l'attention de tous vers le tableau et l'enseignante. L'institutrice contrôle aussi le contenu des interventions: tout ne peut pas être dit (elle arrête un garçon qui raconte une blague raciste), tout ne peut pas être montré (le film sur la diaspora arménienne est jugé trop "dur" pour les enfants). Le "foisonnement expressif" apparent de l'entretien n'est donc pas complètement laissé au hasard: il se fait dans un cadre ordonné, où le contenu est surveillé, le temps contrôlé dans sa durée et sa régularité.

Quatrièmement, l'institutrice fait un travail constant d'explicitation, de transformation des nouvelles en "savoirs", elle reprend la signification des mots, la tournure des phrases, elle explique ce qu'elle suppose être non compris. L'enseignante récupère les récits pour les transformer en connaissances scolairement utilisables. Par exemple Ludovic, Vivian et Arnaud viennent au tableau raconter qu'ils sont allés au rallye Monte-Carlo et l'institutrice leur demande de montrer sur une carte de France le parcours du rallye: "Est-ce que tu peux nous faire voir sur une carte de France le parcours du rallye?" (les enfants se préparent à côté et viennent le montrer ensuite). Filiz vient expliquer que son frère a joué au hockey et qu'un des joueurs est allé en prison. L'institutrice demande: "Personne ne s'inquiète de la prison? Qu'est-ce que ça veut dire la prison? C'est une vraie?" . Filiz explique que dans le règlement du hockey, le joueur fautif est exclu 14 minutes. Jérémy

¹⁶⁴⁵ Au CP, les enfants qui veulent intervenir à l'entretien viennent placer l'étiquette de leur prénom sur le banc proche du tableau.

¹⁶⁴⁶ *Pédagogie coopérative. L'entretien*, école C.Freinet, 1990/91

vient expliquer que ses deux chiens jouent au basket. Un garçon réplique que c'est pas possible, car les chiens percent les ballons avec leurs dents. L'institutrice intervient: "Pour les chiens, on dit croc, C.R.O.C". Comme pour le texte libre, les enfants peuvent intervenir au même titre que l'institutrice par des remarques sur les nouvelles des autres élèves. Par exemple, Juliette critique l'intervention de Florentine (qui a résumé un roman): "Tu dis toujours et puis après...et puis après". L'institutrice va dans le sens de cette intervention: "Vous vous rappelez, quand on avait fait le résumé, on s'était dit qu'on chercherait tous les mots qui montrent le temps qui passe et on a oublié de le faire!". Elle prévoit au planning une séance qui traitera de ce point et elle demande à Florentine de continuer, en essayant de ne plus dire "et puis après".

A la fin de l'entretien, les élèves écrivent sur leur cahier de vie un texte dont le contenu est décidé par la classe: les entretiens auxquels nous avons assisté en CM1 se terminaient toujours par le vote d'une nouvelle à rédiger collectivement au tableau (puis copiée individuellement sur le cahier par les enfants). Mais selon les classes, ce texte peut prendre des formes différentes (copie, dictée, texte individuel) et ce qu'il contient peut correspondre à la nouvelle la plus importante pour la classe ou pour chaque enfant, à un résumé de l'entretien ou encore à une mise au point par rapport à la vie de la classe. A partir du texte, le travail est défini avec les élèves. L'institutrice a une attitude plutôt "directive" dans le choix des exercices à mener sur ces textes: "là il se trouve qu'on est vraiment en train de faire le point sur le groupe sujet-verbe-complément, y'a des moments où ça pourrait être sur le temps des verbes où on remarque ce qui se passe sur le type de phrase, sur le niveau de langage". Chez Célestin Freinet, l'utilisation des textes était systématiquement tournée vers plusieurs types d'apprentissages, recensés avec les élèves (et pas seulement vers un exercice de français comme le fait souvent l'institutrice de CM1). Par exemple, un texte relate une histoire où deux enfants s'arrosent avec un tuyau. A partir de là, Célestin Freinet définit plusieurs thèmes avec les enfants qui tournent autour de l'activité du cultivateur et la domination de la nature, puis ils définissent des travaux d'atelier à effectuer (fabrication de bombardes, d'une pompe, d'un téléphone à ficelle pour faire l'expérience de la vitesse du son, expérience des vases communicants et leurs applications) et d'activités intellectuelles (recherches dans le fichier des documents se rapportant à l'irrigation à travers les âges, découverte de la pression de l'eau et de l'air, renseignements sur le téléphone et le télégraphe à travers les âges).

Chez l'institutrice de CM1 observée, le texte écrit en fin d'entretien est surtout le "support d'une réflexion sur la langue": "on essaie de faire que cette phrase soit un petit peu manipulée par les enfants comme un matériau de la langue, qu'ils connaissent bien et sur lequel ils peuvent agir".

CM1 (22.01.96)

A la suite de l'entretien, pendant qu'une fille distribue les cahiers aux enfants, l'institutrice fait voter la classe pour savoir quelle nouvelle va être choisie pour être transformée en texte: "*Qui est pour le rallye de Monte-Carlo? Qui est pour le chien d'Arnaud?*". Finalement, le texte est rédigé à partir de l'histoire du rallye de Monte Carlo. Un enfant propose de mettre en titre "Les portraits des z'héros" et l'institutrice lui explique pourquoi on ne prononce pas "z'héros", mais "héros". Les élèves

discutent sur le choix des prénoms à inscrire dans une phrase pour indiquer quels enfants étaient présents lors du rallye. L'institutrice leur signale que s'ils veulent mettre "moi" il faut le placer en fin d'énumération. Les enfants proposent des phrases et c'est l'institutrice qui écrit au fur et à mesure au tableau: "*Ludovic, Juliette, Vivian, Bertrand sont allés voir le fameux rallye. Ils nous ont présenté des revues...*" ..."*Qu'est-ce qu'on peut mettre comme complément du verbe?*" puis elle complète la phrase par "*sur les voitures, des cartes qui montrent l'itinéraire et des portraits des pilotes*". Les enfants posent des questions: "*pourquoi est-ce qu'il y a un <<x>> à fameux?*", "*pourquoi on dit Rallye de Monte Carlo, alors que d'habitude, tout le monde dit <<Rallye Monte Carlo>>?*" L'institutrice explique que grammaticalement, Monte Carlo est le complément de nom de "rallye" et il doit être relié par "de" <...>

Le texte est terminé. L'institutrice demande aux enfants de "venir faire les groupes" (c'est à dire entourer des groupes grammaticaux avec des craies de couleurs différentes: bleu pour le groupe sujet, rouge pour le groupe verbal, vert pour le complément de verbe, etc...). Les enfants lèvent le doigt et viennent entourer les groupes de mots au tableau. L'institutrice complète en faisant des flèches qui relient les groupes. A la fin, les enfants recopient dans leurs cahiers le texte avec les groupes de couleurs.

Le travail effectué sur ce texte revient à un exercice scolaire de repérage des groupes grammaticaux et de leurs liens par des couleurs comme on peut l'observer dans d'autres classes, à la différence près que le texte n'a pas été imposé aux élèves; ils l'ont rédigé eux-mêmes avec l'aide de l'institutrice, ils ont travaillé sur les formes d'expression écrite sur la base d'une nouvelle relatée par l'un des pairs et choisie par vote.

On le voit, le rôle de l'enseignante est primordial pour réguler ces entretiens. En même temps, cette intervention est délicate "entre un <<laisser faire>> qui n'a pas sa place en milieu scolaire" et "une utilisation scolaire systématique de tout ce qui se passe durant l'entretien": "L'enseignant doit différencier ses interventions; il réagit de manière diverse selon que l'enfant présente peu de nouvelles ou beaucoup, selon la réaction du groupe, selon le contenu de la nouvelle et son éventuelle liaison avec un apprentissage ultérieur ou précédent, selon l'impact de la nouvelle sur la vie de la classe. Il est le garant et le responsable du contenu et de la pertinence de l'entretien. Ses interventions peuvent être ressenties comme une valorisation de la nouvelle présentée et donc de son auteur. Il doit à ce moment-là agir avec tact afin de ne pas apparaître comme partial. Cela est d'autant plus important que chaque enseignant est influencé par sa propre personnalité qui intervient sur ses réactions, ses propos. Il a un rôle important par rapport à l'ambiance dans laquelle se déroule l'entretien. Il doit établir une relation de confiance à l'intérieur du groupe, favoriser une chaleur humaine indispensable aux échanges. C'est le régulateur des discussions, c'est aussi l'animateur qui facilite la communication et la compréhension. Il a la responsabilité de la gestion du temps et de l'écoute. Il stimule tout en laissant la libre intervention de chacun. Le rôle de l'enseignant dépasse la demi-heure journalière; en effet en dehors du temps scolaire il prépare cette séquence en réfléchissant à son mode d'intervention, aux conditions matérielles de l'entretien et surtout en créant un milieu scolaire de classe et d'école riche et stimulant pour tous les élèves. Il permet ainsi à certains de trouver des motivations, des sollicitations, des idées pour intervenir lors de

l'entretien"¹⁶⁴⁷.

2- L'expression de soi entre modèle copié et invention libre

La copie, la dictée ne sont pas des techniques très prisées dans la configuration C.Freinet. La dictée comme évaluation n'a pas de sens aux yeux de l'institutrice¹⁶⁴⁸ qui pratique cependant l'écriture sous la dictée des décisions-engagements adoptées en fin de réunion de coopérative: "c'est une dictée qui ne dit pas son nom, mais qui est nécessaire par le fait qu'il n'y en a qu'un qui écrit et qui communique aux autres, donc c'est une dictée authentique, et donc là je crois que c'est formateur". Les décisions-engagements dictées soulignent de manière forte l'intrication étroite entre la discipline (les enfants décident d'engagements pour respecter des règles de conduite) et les disciplines scolaires (la dictée). Le texte recopié en fin de séance d'entretien est également une forme de copie¹⁶⁴⁹. Dans ces exercices de dictée et de copie, les élèves ont participé à l'élaboration du texte, dans son contenu (les enfants choisissent par vote le sujet du texte copié à partir d'une nouvelle présentée par un enfant et le contenu des décisions-engagements) comme dans sa forme (les phrases sont formulées avec l'aide de l'institutrice qui explique constamment les règles de grammaire, les usages orthographiques et la signification des mots). On est donc loin ici de l'exercice de la copie pratiqué par les frères des écoles chrétiennes dont l'objectif était l'acquisition de mémoire et d'automatismes comme on est loin aussi du modèle de la dictée avant la réforme de l'instruction primaire en 1880 où l'essentiel était pour l'élève d'écrire les mots et les phrases de manière correcte, même s'il ne les comprenait pas¹⁶⁵⁰. Dans la configuration C.Freinet, l'élève écrit par copie ou sous la dictée un texte dont il est en partie l'auteur, sur lequel il a travaillé au préalable, qui lui a été expliqué, qui a une "utilité sociale"

¹⁶⁴⁷ *Pédagogie coopérative. L'entretien*, école C.Freinet, 1990/91

¹⁶⁴⁸ "à toutes les compos, on fait une dictée, des choses classiques du scolaire. Alors personnellement, si ça tenait qu'à moi j'en ferais pas <...> Tu lis des trucs, Daniel Pennac il dit la dictée, c'est l'exercice scolaire, on commence avec 20, on termine à zéro, c'est à se taper la tête contre les murs! <...> La dictée-évaluation, où le texte n'est connu de personne, et où c'est l'institut qui l'a trouvé dans un livre bien difficile et qui le balance pour faire faire des fautes, ça pour moi c'est une catastrophe. Mais je le fais aussi comme évaluation, sans trop y croire"

¹⁶⁴⁹ Célestin Freinet conseille la copie du texte journalier (qu'il conseille cependant d'utiliser avec modération): "*Dans l'exposé de notre technique, nous recommandons la copie, sur le cahier, avec illustration, du texte journalier. Pratique excellente au point de vue scolaire proprement dit: l'enfant s'habitue à repenser, et à revivre dans une certaine mesure le texte journalier, à en soigner la calligraphie, à l'embellir de dessins suggestifs. La copie de phrases et de mots dont il a vu l'éclosion et la mise au point, qu'il a appris à décortiquer grammaticalement et logiquement n'est certes pas sans avantages. A partir d'un certain degré cependant, quand la maîtrise de la langue est suffisamment poussée, cette copie n'est plus qu'un devoir scolaire, qu'on liquide le plus hâtivement possible et dont il est inutile, par conséquent, de conserver la pratique. Les cours préparatoires, élémentaire et moyen copient et illustrent le texte. Le travail devient facultatif pour les autres élèves qui, à notre avis, ont mieux à faire*"(Pour l'école du peuple, pp.93 et 94)

¹⁶⁵⁰ Voir infra dans le chapitre 3 de la première partie, III: "Analyse historique de quelques modifications dans les modes d'enseignement du français"

d'expression ou de régulation de la classe, que l'institutrice n'a pas imposé et qu'il s'est en partie réapproprié (ce qui est différent de l'écriture par copie ou sous dictée d'un texte "étranger", souvent écrit sous une forme littéraire "autorisée" et par un auteur "reconnu").

La copie et la dictée (hormis celle que l'institutrice fait "à contre coeur" pour les évaluations) telles qu'elles sont valorisées dans la configuration C.Freinet comportent donc toujours une part d'expression de l'enfant, l'expression de soi étant l'un des objectifs du projet pédagogique de l'école ¹⁶⁵¹ (elle était déjà très présente dans les écrits de Célestin Freinet). Certaines réflexions de l'institutrice peuvent être analysées à travers ce qu'E. Plaisance écrit à propos des modifications qui ont affecté les finalités et les activités éducatives à l'école maternelle, passant d'un modèle "productif" à un modèle "expressif" (plus proche du mode de socialisation des familles issues des classes moyennes ou supérieures) ¹⁶⁵², entre lesquels se trouve le "modèle esthétique": l'enfant va être considéré comme un artiste, un créateur, auquel il faut fournir les conditions les plus favorables à l'exercice de son activité ¹⁶⁵³.

La conception de l'institutrice se rapproche beaucoup de ce "modèle esthétique": "je crois énormément que le sens se construit aussi en dehors du mot dans des actes, dans des formes, donc j'essaie d'investir ce terrain à travers les arts plastiques, à travers la danse, mais aussi à travers tout ce qui peut passer d'humain, à travers des comportements, à travers des sens, à travers des formes que prennent les activités des enfants. Je m'intéresse vachement à ce qui fait que l'homme est debout sur terre, entre le ciel et la terre <...> et j'y crois énormément, parce que c'est une réalité artistique incontournable, quand tu parles d'art, tu parles forcément de ça, mais je crois que c'est une des problématiques de l'enfance et l'autre jour, on travaillait sur la symétrie, un gamin, c'est Jérémy, à priori en échec scolaire, avait des choses extrêmement forte, en disant en fait, nous sommes tous comme ça, c'est c'qui est beau, c'est c'que l'on reconnaît et c'est c'que j'aime. Et en fait si tu veux, je trouvais qu'à partir d'une notion de mathématiques, il formulait en fait un jugement esthétique, une façon d'être au monde". On retrouve ailleurs dans le discours de l'enseignante des propos similaires quand elle explique son utilisation du "livre de vie" dans le sens de Célestin Freinet, c'est à dire de grandes feuilles sur lesquelles les enfants représentent par le dessin les matières

¹⁶⁵¹ "C'est l'expression globale de la personnalité de l'enfant qui est concernée: affective, physique, intellectuelle, sociale. Elle est sollicitée dans tous les domaines: écrit, oral, manuel, corporel <...> L'expression facilite la communication et la motivation, favorise la créativité" (*L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, collection l'éducateur, 1986, p.189)

¹⁶⁵² E. Plaisance pense que "le modèle contemporain de l'expression personnelle de l'enfant entretient des rapports de <<connivence culturelle>> avec les modes de socialisation partagés par certaines fractions des classes moyennes et supérieures, en particulier par les couches intellectuelles" (*L'enfant, la maternelle, la société*, p.189)

¹⁶⁵³ Analysant le courant esthétique de la pédagogie des écoles maternelles contenu dans les textes de l'inspectrice Germaine Tortel (1896-1975), E. Plaisance souligne: "L'école maternelle devint une <<école d'art>>, un lieu de production <<d'authentiques chefs d'oeuvre enfantins>>. Comment ne pas voir qu'une telle perception des créations de l'enfant, qu'un tel retournement dans les rapports éducatifs traditionnels reposent sur une certaine <<naïveté>> de l'adulte mais, en même temps, sur un système de références savantes qui impliquent un rapport à la culture dont sont dépossédés les parents des couches les plus populaires?" (*L'enfant, la maternelle, la société*, p.131)

abordées, les apprentissages effectués et les situations vécues: "y'avait tout cet esthétisme au sens positif que Freinet mettait à l'expression de l'enfant, sur ses dessins, et là-dessus, c'est vrai qu'on pourrait faire infiniment mieux pour que...pour développer cette expression enfantine où l'enfant laisse trace de sa façon de voir les choses"

En même temps, on ne peut pas dire que le modèle d'apprentissage utilisé par l'institutrice s'appuie exclusivement sur un "modèle esthétique", dans le sens où l'enfant serait placé en situation de devoir tout "créer" et "imaginer". En danse, l'enseignante (qui pratique elle-même la danse depuis plusieurs années) travaille en concertation avec une chorégraphe pour monter un spectacle de danse contemporaine: elle avance progressivement, avec des exercices qui commencent par la reproduction de mouvements analysés à la vidéo, pour aboutir graduellement à une "invention" de la part des enfants. Les élèves ne partent pas de rien, ils imitent d'abord des mouvements de danse contemporaine, qu'ils répètent plusieurs fois de manière à se les réapproprier pour avoir des "bases" puis mobilisent petit à petit leur "pouvoir de création" à partir de ce qu'ils ont appris.

CM1 (22.01.96)

- (8h30) Tous les enfants sont réunis au gymnase. L'institutrice commence par un échauffement: les élèves en cercle doivent suivre les gestes de la maîtresse, mais sans être obligés de reproduire exactement ses mouvements. Puis les enfants doivent repartir des gestes qu'ils ont appris sur la vidéo: ils reproduisent certains gestes tels qu'ils sont présentés, les modifient à leur manière ou bien ils en rajoutent de nouveaux. Chaque élève a trouvé une suite de gestes qu'il doit reproduire. L'institutrice les fait mettre deux par deux: l'un danse et l'autre observe, pour voir s'il refait bien deux fois sa suite de gestes. L'institutrice a noté sur un papier la suite de chaque élève.
- Elle lance la musique "Rhapsody in blue" (de Gerschwin). Quand ils se croisent, les enfants peuvent se porter, se faire la bise mais sans parler. Ils peuvent changer de rythme dans l'exécution de leurs mouvements, le tout étant qu'ils gardent les mêmes gestes. L'institutrice donne pour consigne de ne jamais forcer le corps de l'autre s'il n'a pas envie, et de ne pas se battre. Il faut que "chacun le sente".
- Les enfants dansent et à la fin, elle leur demande de revenir autour d'elle: ils s'assoient par terre et elle leur demande ce qui s'est passé. Un garçon explique que lorsque la musique accélérât, il accélérât et inversement quand le rythme allait moins vite. Une fille dit qu'elle a fait le contraire du rythme qu'elle entendait.

Cette séance est très "cadrée", avec une progression précise, de type scolaire: les élèves doivent d'abord se remémorer les mouvements dansés appris auparavant, puis ils peuvent soit reproduire ces mouvements, soit en inventer d'autres, en faisant une "série" (succession de mouvements) qui doit toujours être la même (l'application de cette consigne est contrôlée par un autre enfant). Ensuite les élèves sont amenés à verbaliser sur leur expérience corporelle et à adopter un recul réflexif par rapport à leurs sensations. Enfin, leurs mouvements s'effectuent sur une musique imposée (Gerschwin), mais ils devront en choisir une pour le spectacle (en votant parmi toutes les propositions des

élèves), de même qu'ils devront trouver leurs costumes.

CM1 (29.01.96)

- (8h30) Au gymnase. Echauffement, puis l'institutrice donne la consigne suivante: partir de trois mots (courir, jeter, sauter) pour faire des mouvements. Les enfants courent dans tous les sens. L'institutrice et l'intervenante en danse participent à ces déplacements, en suivant la même consigne. Six garçons s'écartent du groupe et s'amuse sur le trampoline. L'institutrice qui les a vu ne relève pas <...>
- (8h50) L'institutrice regroupe les élèves, et les fait asseoir: "Maintenant, on va passer à la deuxième étape. Chacun va faire la phrase qu'il a inventée. Vous vous mettez par deux et un enfant observera l'autre et il dira à la fin ce qu'il a vu, il viendra me le dire, je serai votre mémoire. Alors vous devrez faire très attention pour observer et ce sera à vous de trouver les mots pour décrire ce que vous observez. Mais avant ça, on va faire une étape préalable. Chacun va se dire dans la tête <<Moi je vais faire comme ça>> et ensuite vous ferez ce que vous pensiez. A la fin, on verra si les deux concordent, entre ce que vous pensez faire, qu'on va marquer tout de suite et ce que l'observateur a remarqué".
- Le groupe d'enfants est assis par terre et lève le doigt pour que l'institutrice ou l'intervenante vienne prendre note de leur phrase: "*Il faut bien réfléchir avant, pour être prêt quand on vient vous voir. Là, vous devez uniquement nous dicter, vous n'avez plus à réfléchir après*" (institutrice). Elles font expliciter précisément, par exemple "courir", "*oui mais comment? en zig zag? tout droit? en arrière? en avant?...*"
- Pendant que l'institutrice et l'intervenante sont occupées à prendre des notes, quelques élèves s'agitent au lieu de s'échauffer comme l'institutrice le leur demande. Certains enfants s'assoient sur la barre qui sert à la danse ou se courent après. Un garçon saute sur le trampoline, alors que c'est interdit. L'enseignante les reprend une fois, mais ils recommencent deux minutes plus tard <...>
- (9h05) L'institutrice: "*OK! Y'en a la moitié qui est assise, l'autre qui danse!*" . Quelques élèves viennent s'asseoir, mais la majorité continue à s'agiter "*A trois, on est assis!*". Cette fois, les enfants viennent s'asseoir. Les danseurs, qui ont chacun un observateur, viennent se mettre en place: ils font et refont plusieurs fois la même "phrase". Pendant qu'ils dansent, l'institutrice s'adresse aux observateurs: "*Quand vous avez des mots, quand vous êtes prêt, vous venez nous voir*". L'enseignante et l'intervenante font expliciter au maximum les remarques des enfants. Par exemple, à l'un des observateurs qui lui dit: "*Il court normalement*", l'intervenante demande: "*Oui, mais comment? Quelles caractéristiques tu as observé?*"; elle interrompt un garçon qui montre avec son corps une prise de karaté: "*Il faut des mots, parle le avec des mots au lieu de le faire avec ton corps*". La situation est inversée: ceux qui étaient observateurs passent danseurs <...>
- (9h25) L'institutrice regroupe tous les enfant, et leur demande de s'asseoir par terre: "*Je vais lire ce que les enfants m'avaient dit comme intentions et ce que les observateurs sont venus me décrire*". Par exemple, elle compare ce que lui a dit un garçon "*sauter en donnant un coup de pied*" avec les remarques de son observateur

“il court en zig-zag” et elle souligne les différences de description en essayant de voir d'où provient le décalage.

Dans cette séance, les enfants doivent verbaliser au préalable la suite de mouvements qu'ils vont effectuer (on leur demande d'être très précis dans la description, d'utiliser les mots adéquats): l'institutrice prend note de leur version pensée à l'avance, préparée mentalement, puis elle recueille après l'exécution de la suite de mouvements, la version de l'observateur pour la comparer ensuite avec celle du danseur. Cette décomposition nous paraît caractériser la démarche scolaire, où on suit une consigne (faire des mouvements à partir de trois mots: courir, jeter, sauter), on prévoit, on explicite verbalement son déplacement corporel pensé avant de l'exécuter, puis on revient sur la suite de mouvements effectués: en fait dans cette séance de danse, on part des mots et on revient aux mots (d'ailleurs l'institutrice parle souvent de “phrase” pour désigner la suite des mouvements). A partir de cette succession d'étapes pédagogiquement ordonnées où la maîtrise de soi exigée chez les élèves augmente progressivement (dans la première phase, les enfants s'échauffent et se défoulent avec des consignes, mais sans être encore très concentrés contrairement à la fin où les corps sont “maîtrisés” par terre pour permettre une meilleure réflexion), on dirait que l'institutrice contrôle suffisamment la situation pour “fermer les yeux” plusieurs fois sur des comportements non autorisés (s'amuser sur le trampoline au lieu de danser, s'agiter au lieu de s'échauffer).

A la Maison des Trois Espaces ¹⁶⁵⁴, l'intervenante en danse (qui travaillait elle aussi pour mettre en place un spectacle de danse contemporaine avec la “participation créative” des enfants) est débordée très rapidement par des comportements non autorisés qui l'obligent à recourir à l'institutrice pour ramener le calme. On peut expliquer la différence du déroulement des deux séances par le fait qu'à C.Freinet, c'est l'institutrice elle-même qui mène l'activité (les enfants ont moins intérêt à “se faire remarquer” qu'avec une personne de passage) et que la classe s'est déjà entraînée à plusieurs reprises sur des exercices de danse (alors qu'à la Maison des Trois Espaces, la séance observée est la première, les autres rencontres se passant mieux). Mais en même temps, il nous semble que la principale différence vient de la manière de procéder: l'intervenante en danse à la Maison des Trois Espaces place d'emblée les élèves dans l'“obligation” de s'exprimer avec leurs corps et de trouver des mouvements de danse, et cela sans “consigne”, sans modèle de gestes “scolairement autorisés” et sans musique. Les élèves (surtout les garçons) se montrent très perturbés, très embarrassés et s'ils bougent, ce n'est pas dans le sens attendu par l'intervenante (alors qu'à C.Freinet, tous les enfants, même les garçons dansent sans gêne apparente). A la Maison des Trois Espaces, l'intervention qui vise à récupérer la situation en demandant aux enfants quelle est leur “représentation” de la danse ne fait qu'aggraver le problème, puisque justement, les élèves ne savent pas ce qu'on attend d'eux, ce qu'on leur demande comme danse scolairement acceptable. L'intervenante aura beau mettre en place des “techniques” qui s'avèrent souvent efficaces pour ramener le calme en situation scolaire (faire asseoir les enfants, leur demander de se présenter, leur demander pourquoi ils ont choisi l'atelier), elle échoue dans sa

¹⁶⁵⁴ Voir infra la partie III,5 de la configuration de la Maison des Trois Espaces: “L'engagement contractuel dans la relation maître-élève”

tentative, alors que l'institutrice de C.Freinet n'a aucun problème pour faire respecter l'ordre dans sa séance (ce qui lui permet même de fermer les yeux sur certains mouvements non autorisés): sa manière d'amener les enfants à danser est beaucoup plus scolaire, avec une progression qui débute par la copie de gestes pour finir sur des mouvements inventés. Or il nous semble que la copie a ici des vertus rassurantes pour les élèves, car elle permet en se détachant progressivement de l'imitation de parvenir à une forme d'invention demandée dans le spectacle de danse contemporaine. Les enfants savent ce qu'il faut faire, ils évoluent sur la base d'exercices scolaires (donc sous une forme qui leur est familière, dans le cadre des disciplines qu'ils apprennent à l'école).

L'expression personnelle demandée aux élèves en musique suit le même principe progressif (avec une "structure" relativement identique dans les séances): remémoration de chants déjà connus, écoute d'une nouvelle chanson (où l'institutrice donne des "moyens" pour se rappeler notamment par les rythmes et les pulsations), travail expressif sur la base d'une consigne à partir de cette nouvelle chanson enfin explicitation et réflexion critique sur le travail expressif de chacun (avec contrôle du respect de la consigne):

CM1 (27.01.96)

- (8h) Les enfants se rendent dans la salle polyvalente. L'institutrice demande aux élèves de faire un cercle et de s'asseoir. Elle commence par trois chansons connues des enfants: *"Essayez de ne pas crier quand vous chantez!"*. Les enfants sont très agités (ils parlent à tort et à travers, ils bougent sans cesse) et l'institutrice a du mal à les calmer <...>
- L'enseignante fait écouter aux enfants une chanson d'Henri Dès: "Le tambour". La première fois, quelques enfants parlent et bougent légèrement. La deuxième fois, on entend des élèves qui chantent avec la musique. L'institutrice les laisse faire et elle sort des instruments de musique (timbales, tambourin, maracasse...); elle demande aux enfants de se répartir dans l'espace, par groupes de trois (qui ne sont pas forcément les équipes de travail habituelles) "en fonction d'avec qui vous voulez travailler". Elle distribue les instruments et ne laisse pas le choix. Dès qu'ils ont un instrument en main, les élèves l'essaient et font du bruit. L'institutrice leur demande deux fois d'arrêter, puis la troisième fois, elle crie: *"Stop! Vous écoutez, je vous donne la consigne!"*. Elle est obligée deux fois encore de demander d'écouter. Puis elle demande aux enfants de se placer à différents endroits "pour ne pas se gêner": *"Vous avez fait n'importe quoi, c'est super, vous vous êtes entraînés, maintenant vous écoutez la consigne <...> Je vais vous demander de bien poser votre instrument au bon endroit de la musique et de ne plus y toucher après" <...>* L'enseignante commence à chanter "Le tambour" avec les enfants, mais le groupe n'y arrive pas.
- Elle leur demande alors de s'arrêter. Elle marque le tempo et elle demande aux élèves de "chanter dans leur tête". Ensuite elle chante plusieurs fois à haute voix avec les enfants, en tapant dans les mains, puis sur les cuisses. Elle fait ralentir le tempo, puis accélère et finit la chanson sans marquer la pulsation <...>
- Les enfants s'installent par groupes dans tout l'auditorium, débordant sur l'extérieur et

sur la salle voisine (qui sert pour la cantine). Ils chantent entre eux la chanson du “Tambour” et utilisent les instruments pour marquer le rythme. L’institutrice passe entre les groupes: elle les écoute chanter et les aide à trouver l’endroit adéquat pour placer l’instrument. Certains enfants ne s’entraînent pas du tout, ils vont embêter les autres ou font du bruit inutilement (par exemple en faisant “siffler” leurs flûtes avec le son le plus aigu).

(9h15) L’institutrice regroupe tous les enfants et chaque équipe à son tour présente sa composition musicale. Dans la première équipe, les enfants jouent tous en même temps, c’est inaudible et l’institutrice leur fait la remarque. La deuxième équipe joue mieux, les trois instruments sont dissociés clairement. L’enseignante demande l’avis des enfants, qui sont d’accord avec elle. A la troisième équipe, une élève fait remarquer un blanc dans le morceau. L’institutrice demande si c’était fait exprès et l’équipe de trois répondant négativement, elle leur dit qu’il faudra “comblé” <...> Les enfants trouvent que la manière de jouer d’Hayet est intéressante: elle continue à taper, même quand la phrase est terminée. L’institutrice lui demande ce qu’elle a fait, et si elle l’a fait exprès, pourquoi elle tape de cette manière, qu’est-ce qu’elle trouve de beau dans cette manière de frapper le tambour.

Les séances de dessin sont elles aussi très “cadrées” pédagogiquement et l’institutrice suit une démarche scolaire d’apprentissage dans laquelle trouve place l’expression de l’enfant:

CM1 (23.01.96)

(15h) L’institutrice marque la fin de la séance de travail individuel: *“Où que vous en soyez, vous rangez, parce qu’on va passer aux travaux manuels avec les CM2”*. Elle parle lentement, doucement, comme pour rompre avec le brouhaha et l’effervescence qui caractérisent le temps de travail individuel. Une partie des élèves part avec l’instituteur de CM2 et les autres restent en classe, attendant le groupe des enfants de CM2. L’institutrice fait “psst” quand ils parlent et elle s’exprime calmement: *“Vous prenez un crayon à papier...une paire de ciseaux...Je vous demande s’il vous plaît de faire le silence, parce que comme ça, je pourrai commencer tout de suite quand les CM arriveront”*. Les CM2 entrent dans la classe et l’institutrice explique: *“On va travailler sur la reprise de travaux que vous avez déjà fait. Voilà comment on va procéder: vous allez regarder les travaux que j’ai installés dans l’atelier, avec des lettres, vous choisirez une feuille avec une lettre et vous l’amèneriez, vous me la montrerez. Vous allez retravailler ces lettres”*.

Les enfants ont à leur disposition de l’encre, du fusain, du collage. Elle a affiché des modèles de lettres dessinées sur le mur. Elle envoie les enfants deux par deux choisir une lettre dans l’atelier. Toutes les lettres placées dans l’atelier proviennent de travaux d’enfants effectués précédemment, lors d’une séance où l’institutrice avait expliqué différentes techniques de dessin (faire des ombres avec le fusain, marquer les contours en noir, collages, etc...). L’institutrice leur donne comme consigne de reprendre la même lettre et de la modifier plusieurs fois en ayant en tête “un sentiment qu’on a à l’école”. Elle exige que toute la page soit remplie de plusieurs

dessins de la même lettre (*"je ne veux pas voir une lettre toute seule à part"*) qui doivent s'imbriquer (*"vos lettres forment un tout, elles sont liées les unes avec les autres"*) et la seule couleur autorisée est le noir (fusain, feutre, crayon papier, crayon noir). Elle passe entre les enfants pour fixer le fusain avec de la laque.

Les enfants peuvent se déplacer, aller boire et regarder les modèles affichés au mur par l'institutrice. Par contre, ils discutent beaucoup entre eux, ce qui énerve l'institutrice qui leur demande souvent d'arrêter de bavarder. Un garçon n'a pas compris: il dessine plusieurs lettres de l'alphabet au lieu d'en choisir une et de la dessiner différemment <...> L'institutrice "relance" les enfants: *"pensez aux personnes qui sont dans la lettre et qui la constituent, pensez aux animaux"*. Un garçon vient lui montrer sa page, mais elle lui demande de continuer *"encore, parce que là, j pense que c'est pas fini"* (il n'a pas rempli la page).

Dans cette séance de dessin, l'institutrice impose aux élèves un thème (les sentiments qu'on a à l'école), des consignes (il faut remplir la feuille, les lettres doivent s'imbriquer, la seule couleur autorisée est le noir) et elle leur propose des "modèles" pour les inspirer (c'est à dire copier en partie, mais tout en transformant avec leurs idées), en sachant que ces "modèles" sont des exercices effectués à la séance d'avant pour s'entraîner à des techniques (chaque enfant devait dessiner une lettre noire avec différents matériaux: fusain, crayon à papier, feutre, etc...). On n'est pas loin ici de la manière de procéder des configurations Guilloux¹⁶⁵⁵ et J.Giono¹⁶⁵⁶.

3- Le rôle discret de l'institutrice dans l'accession aux savoirs

La recherche de création dans la configuration C.Freinet s'articule sur une démarche d'apprentissage qui préconise de partir du quotidien, du vécu, de l'affectivité et de l'expression de l'enfant. Cette conception s'oppose radicalement aux réflexions sur l'éducation menées par Alain selon lequel l'école doit être un lieu à part, protégé de la vie humaine extérieure, notamment de la famille et de son affectivité, pour permettre à l'enfant de s'affronter à la nécessité de l'ordre extérieur et de l'ordre humain et donc de s'accomplir comme homme. En même temps, l'expression des enfants dans la configuration C.Freinet ne se fait jamais complètement "librement" et le travail de l'institutrice consiste à "organiser pédagogiquement" ces expressions que ce soit en amont (à l'exemple des activités manuelles et artistiques, où l'expression de l'enfant se fait à l'intérieur d'un cadre très préparé à l'avance avec éventuellement des modèles à copier) ou en aval (par exemple l'institutrice organise des travaux scolaires à partir des textes libres et des entretiens, notamment en grammaire). C'est pourquoi on peut dire que dans la configuration C.Freinet, l'expression de soi oscille entre l'invention (qui s'appuie sur les expériences, le vécu de l'enfant) et le modèle, cette seconde polarité étant proche d'une certaine manière de ce que préconise Alain: il faut d'abord copier les chefs d'oeuvre (qui peuvent être ici des créations d'enfants), s'inspirer de leur perfection avant d'inventer, car l'invention comporte toujours une part d'imitation (sauf que dans la configuration

¹⁶⁵⁵ Voir infra la partie III,3 de cette configuration: "Savoir respecter une consigne"

¹⁶⁵⁶ Voir infra la partie II,5,c de cette configuration: "Les travaux manuels"

C.Freinet, les oeuvres à copier peuvent être des créations d'enfants, elles ne sont pas forcément des oeuvres d'artistes reconnus).

Solliciter l'intérêt de l'élève, partir de son vécu ne signifie donc pas forcément adopter une démarche non directive où l'enseignant s'éclipse et laisse l'enfant seul face à la construction de son savoir. C'est en ce sens qu'il faut comprendre la formule du projet de l'école C.Freinet: "Ce n'est pas le maître qui apprend à l'enfant mais l'enfant qui apprend avec l'aide du maître". Comme le gouverneur d'Emile, la tâche de l'instituteur n'est pas ici de dicter du savoir et des conduites à l'enfant, mais de l'orienter, de l'aider dans une démarche d'apprentissage que l'élève aura envie de mener, à partir du moment où son intérêt aura été sollicité (l'enseignant doit mettre "en évidence la situation de vie", il doit "faire émerger les problèmes, formuler des questions", "proposer et favoriser des stratégies"¹⁶⁵⁷). Le rôle de la maîtresse montessorienne n'est pas loin de ces conceptions: partir de l'intérêt de l'enfant et de sa démarche active d'expérimentation plutôt que d'imposer des savoirs dont l'enfant ne voit pas forcément la nécessité immédiate. Mais la ressemblance n'est pas totale: en analysant le rôle du matériel dans la configuration de l'école Tom Pouce, nous nous sommes rendu compte qu'il est déjà très travaillé pédagogiquement avec l'objectif de susciter des types de connaissance bien précis chez l'enfant¹⁶⁵⁸. Dans la configuration C.Freinet, le principe est davantage de partir des savoirs, des questions, des productions et formes d'expression de l'enfant pour parvenir à des connaissances et à des compétences scolaires, même si elles sont tout autant prévues à l'avance¹⁶⁵⁹. L'univers de la classe Tom Pouce peut paraître ainsi beaucoup plus "artificiel" que celui de la classe Freinet (d'après l'analyse de nos configurations), au sens où la tâche de l'institutrice montessorienne est davantage orientée vers l'organisation et la disposition d'un environnement éducatif matériel qui contient déjà "en lui-même" des vertus pédagogiques (avec une progression, des notions à acquérir), alors que l'institutrice de C.Freinet apparaît davantage comme une "accoucheuse" de savoirs scolaires sur la base d'un matériel varié, lié à la vie courante quotidienne, apporté par les enfants et non pas forcément "travaillé" au préalable selon une forme pédagogique préparée.

On trouve là une différence fondamentale avec la pédagogie Montessori: dans la pédagogie Freinet, le savoir peut très bien être amené par l'enfant qui, aidé par le maître, arrivera à tirer des enseignements d'un texte, d'une question, d'un problème, d'un document, d'une histoire vécue etc...Par exemple les élèves peuvent rédiger un texte (dans le cadre de l'entretien ou du texte libre) sur lequel ils exerceront leurs

¹⁶⁵⁷ d'après le projet de l'école C.Freinet

¹⁶⁵⁸ Et c'est pour cela que la continuité du matériel entre les niveaux a beaucoup plus d'importance dans la configuration Tom Pouce que dans les autres configurations. Voir infra la partie IV,1,b de la configuration Tom Pouce: "Du matériel didactique spécifique".

¹⁶⁵⁹ Un tableau des notions du programme à acquérir est même affiché dans la classe et les enfants indiquent sur des fiches quand ils ont abordé une notion et quand elle est considérée comme acquise (on peut consulter le tableau des connaissances en annexe K4). Pour une analyse plus approfondie de ce tableau, voir supra la partie IV,1 de la configuration C.Freinet: "Préparation mentale par la planification et le retour réflexif sur la programmation des apprentissages"

apprentissages (en l'occurrence ils appliqueront les règles de grammaire). Pour autant, l'intervention de l'institutrice dans la configuration C.Freinet n'est jamais complètement "spontanée": si elle accorde moins d'importance à l'installation d'un matériel pédagogique au sein duquel l'enfant évoluera "librement", l'enseignante travaille par contre beaucoup la démarche qui permettra aux enfants d'accéder à des savoirs ou à des productions scolaires, éventuellement en proposant au départ des "modèles" à copier.

Cet accompagnement peut aller de la gestion de questions imprévues dans un cadre autorisé (par exemple une question posée par un enfant en entretien, qui suscite des recherches de la part des autres élèves) jusqu'à des situations créées ¹⁶⁶⁰ (ou des problèmes soulevés) par l'enseignante pour faire accéder à des savoirs, en passant par des questions qu'elle suscite à partir d'une production d'élèves ou en vue d'un travail scolaire à réaliser. Ainsi, lors d'une séance de travail sur l'exposition "Le corps dans l'art" qui va être réalisée en concertation avec les autres classes de l'école, l'institutrice passe au préalable par un exercice de définition du mot "art" avant de laisser les élèves mener leurs recherches documentaires:

CM1 (29.01.96)

- (16h20) Séance de travail sur l'exposition "Le corps dans l'art". Les enfants reviennent de récréation. L'institutrice, après avoir calmé les élèves, commence: *"Alors pourquoi le corps? Parce que l'expo portera sur le corps <elle énumère les différents travaux des autres classes> Le problème, c'est que souvent, vous, les enfants, vous ne savez pas ce que veut dire <<art>>, cela ne représente pas grand'chose pour vous"*. Quelques enfants lèvent le doigt, mais ils n'arrivent pas réellement à l'expliquer. L'institutrice demande: *"Qu'est-ce qu'on fait quand on ne connaît pas la signification d'un mot?"* et un enfant répond: *"On regarde dans le dictionnaire"*. L'enseignante acquiesce et leur demande de chercher "par équipe" (tous les élèves sont munis du même dictionnaire): *"Alors quand vous arrivez à <<art>>, il faut vous demander si c'est dans le grand I ou dans le grand II, ce qu'on cherche" <...>*
- (16h35) L'institutrice est passée entre les groupes, voir ce que les enfants avaient trouvé et comment ils cherchaient. *"Vous écoutez, là, maintenant! Vous avez compris que c'est le II qui est intéressant <...> Il faut que vous regardiez à la BCD pour avoir des idées pour notre exposition. Moi je suis allée à la médiathèque pour chercher des documents, mais il faut que vous regardiez vous-mêmes à la BCD <...> Vous devrez être savants pour écrire des poésies sur le corps chez Matisse, chez Braque...et les autres. Comment on fait, déjà, pour chercher, à quelle côte on regarde?"*. Plusieurs enfants répondent, l'enseignante répète la bonne côte à consulter, puis elle accompagne les élèves à la BCD <...>

Le principe reste en tout cas toujours le même: il faut partir le plus possible des faits réels et de l'intérêt des enfants. L'institutrice de CM1 souhaiterait que les enfants avancent plus souvent des "projets personnels" à partir desquels ils pourraient accéder d'eux-mêmes

¹⁶⁶⁰ Par exemple, l'institutrice donne une idée de texte libre à une fille, dans l'objectif de comparer ensuite cette production infantine avec un texte d'auteur pour enfant (ce qui permettra une révision de grammaire).

(avec son aide) à des savoirs ¹⁶⁶¹, mais elle hésite à les encourager, par crainte de la réaction des parents compte tenu de la représentation traditionnelle du savoir scolaire, très attachée à l'idée d'instruction livresque. Dans la configuration C.Freinet, l'usage des manuels n'a évidemment pas de sens, non pas parce que les livres ne seraient pas utilisés (ils sont au contraire très fréquemment consultés), mais parce que le principe même du manuel ne convient pas, selon lequel le maître va apprendre à l'enfant un savoir, des règles déjà rédigées dans un livre de manière décontextualisée, déconnectée de la vie et sans que l'enfant ne voit en quoi cela va lui servir.

C'est pourquoi les élèves de C.Freinet n'ont pas de manuel et dans la classe de CM1 observée, les enfants "fabriquent" eux-mêmes leurs "cahiers de références" (un en maths et un en français) avec pour objectif d'obtenir à la fin de l'année "comme un manuel" qu'ils poursuivront en CM2. Au début du cahier se trouve d'ailleurs un sommaire avec les différentes notions et les pages correspondantes. L'institutrice renvoie les enfants à ces cahiers, où sont consignées des notions qu'ils ont vues en classe, avec des exercices, des règles (on trouve par exemple les différentes manières de faire les multiplications: quadrillages, méthode enfants, méthode adultes). Cette pratique permet une meilleure appropriation des règles par l'enfant qui ne lit pas de manière extérieure à lui des savoirs contenus dans des livres, mais qui écrit, qui ordonne lui-même des savoirs progressivement acquis. Ces "cahiers de références" ne sont pas spécifiques uniquement à la configuration C.Freinet (à Tom Pouce et à la Maison des Trois Espaces, les enfants s'étaient confectionnés aussi des cahiers qui leur servaient de manuels). Mais cette manière de procéder nous semble prendre un sens particulier dans un contexte où le livre n'est pas présenté comme la "parole absolue", "inébranlable" et où le savoir livresque est souvent désigné comment pouvant être soumis à critique, au niveau du contenu et de la forme. Ainsi, la classe de CM1 a été sollicitée pour lire et critiquer une BTJ ¹⁶⁶² sur les Carolingiens: les enfants ont explicité leur perception de cette époque, ils ont remis en question la maquette, indiqué ce qui leur paraissait positif et négatif.

Enfin, si on retrouve chez l'institutrice de la classe de CM1 l'insistance que mettait Célestin Freinet à considérer l'activité scolaire comme une éducation au travail articulée sur l'intérêt de l'élève pour la vie quotidienne, on relève aussi un aspect plus proche de la pédagogie Montessori dans certaines séances d'apprentissage observées qui s'appuient sur une dimension ludique:

CM1 (2.02.96)

¹⁶⁶¹ Par exemple un jour, les enfants responsables vont nourrir le lapin et ils ont l'idée de le mesurer et de le peser. L'institutrice nous explique à cette occasion que les élèves ont plus appris en allant spontanément prendre des mesures du lapin que si elle le leur avait demandé de manière autoritaire, comme une obligation.

¹⁶⁶² Bibliothèque Travail Jeunesse: petit livret qui paraît mensuellement et dans lequel se trouvent une partie magazine (jeux, BD, histoires courtes...) et surtout un reportage destiné aux enfants (les sujets sont très divers: animaux, nature, histoire de la civilisation, découverte du corps, métiers...). Célestin Freinet est à l'origine de ce genre de documents (qui existent sous différents formats et pour différents âges), dont l'objectif est de constituer une base documentaire par thèmes afin de faciliter les recherches des enfants.

- (14h) L'institutrice explique que les enfants vont travailler en travail individuel et que ceux qui sont suffisamment avancés vont faire des recherches en maths avec les CE2. Elle va leur distribuer des pièces de monnaie (en plastique), pour l'équivalent de 10 francs chacun. *"Imaginez que vous allez au bureau de tabac, pour vous acheter des bonbons et des chewing-gums"*. A la fin, ils devront faire une "note à la mère Noël" en indiquant ce qu'il veulent acheter avec le prix en face et pour 10 francs. La note sera remise à l'institutrice. Celle-ci a écrit au tableau les prix proposés pour chaque confiserie au bureau de tabac: zan=20c., chewing-gum=1/2f., bonbons=40c.

La "note à la mère Noël" rappelle bien qu'on est dans une situation imaginée, et que les élèves ne mangeront jamais les bonbons dont ils ont calculé le montant. Le seul aspect qui fait le lien avec la réalité est le prix de chaque confiserie relevé par l'enseignante au bureau de tabac. Dans d'autres exercices, l'institutrice parle de "jeux":

CM1 (19.01.96)

- L'institutrice explique aux enfants qu'ils vont faire des jeux comme la semaine dernière. *"Pour que le jeu soit intéressant, il faut faire le silence"*. Les enfants lèvent le doigt et ils viennent compléter un tableau, avec des multiplications x3 qu'il faut compléter. Par exemple: $5 \times 3 = \dots$ ou $8 \times 3 = \dots$
- L'institutrice demande aux enfants d'écrire des dominos avec d'un côté un chiffre (le résultat d'une opération) et de l'autre l'opération. Par exemple: $\langle 120/4 \times 3 \rangle$ $\langle 12/5 \times 4 \rangle$ $\langle 20/5 \times 60 \rangle$
- L'enseignant demande ensuite de faire 10 dominos et pour 3 d'entre eux de faire un quadrillage au lieu d'écrire le chiffre.

IV- Modèles cognitifs et personnalisation des stratégies mentales d'apprentissage

1- Préparation mentale par la planification et le retour réflexif sur la programmation des apprentissages

Dans la classe de CM1 observée, les élèves sont sollicités pour repérer les apprentissages effectués et ils peuvent consulter un tableau où sont indiqués tous les savoirs et compétences qu'il reste à acquérir jusqu'à la fin du cycle 3 (c'est à dire du CM2): ce "tableau des connaissances"¹⁶⁶³ est composé de petites fiches de couleur et l'équipe responsable doit indiquer à chaque fin de semaine, dans le cadre de la réunion de coopérative quand un savoir et/ou une compétence ont été abordés (un trombone est posé sur la fiche correspondante) et quand la connaissance est considérée comme acquise (la fiche est alors retournée). C'est l'institutrice qui a demandé l'instauration de ce système, dans l'idée que "les apprentissages sont aussi quelque chose à gérer" et

¹⁶⁶³ L'intitulé des fiches contenues dans ce tableau peut être consulté en annexe K4. Les fiches ont été rédigées à partir des Instructions Officielles (mélange des compétences transversales et des compétences pour chaque matière).

“c’est important <qu’ils soient> gérés par les enfants”. Elle regrette le manque d’initiative des élèves responsables: “les enfants en réunion de coopé devraient pouvoir, quand un concept nouveau a été abordé, mettre un trombone pour dire voilà, c’est ce qu’on a travaillé”. Pourtant l’analyse des entretiens avec les enfants laisse à penser que le tableau remplit pour certains l’une de ses fonctions, qui est de faire prendre conscience aux élèves des compétences et des savoirs qu’ils ont abordé et qui permet d’entretenir un rapport à la planification des apprentissages, même si les explications qui sont données de l’apposition du trombone sur la fiche relèvent souvent de la conviction selon laquelle “cela évite de refaire deux fois les mêmes choses”¹⁶⁶⁴. D’autres élèves mettent l’accent sur le rôle de mémoire récapitulative du tableau¹⁶⁶⁵, sur le rappel que permet le tableau pour ne pas oublier d’aborder ou d’achever certains apprentissages¹⁶⁶⁶ et enfin deux élèves parlent de la finalité sur deux ans de ce tableau de connaissances¹⁶⁶⁷.

Les élèves de la classe de CM1 observée sont les seuls parmi les configurations analysées à participer à l’élaboration du planning de la semaine¹⁶⁶⁸. Le samedi matin, à la fin de la réunion de coopérative, l’institutrice vient “argumenter” le programme de la semaine à venir: elle remplit à la craie les cases d’un tableau et les enfants peuvent rectifier par la suite, si bien que les termes de la négociation ne sont pas tout à fait égalitaires (ce que reconnaît volontiers l’institutrice qui affirme que c’est elle qui a le pouvoir), de la même manière que si dans une négociation entre deux protagonistes l’un connaît plus d’éléments liés à la discussion et a pris le temps de réfléchir à des propositions.

CM1 (19.01.96)

· A la fin de la réunion de coopérative, l’institutrice se dirige vers le planning à remplir.

¹⁶⁶⁴ “faut mettre des trombones pour dire, ben ça, on a déjà fait, on va pas perdre notre temps à le refaire” (Carine); “c’est par exemple quand on fait géographie, et ben euh...on a fait euh...un sujet sur la géographie, alors quand on l’a fait, on met un petit trombone, et puis comme ça on voit que c’est d’jà fait”(Daniel); “si par exemple on sait plus c’est quoi qu’on a fait, ben on va voir, pour pas le refaire”(Nadine); “Des fois, on met un trombone dessus, c’est c’qu’on a déjà fait <...> comme ça on le refait pas deux fois!” (Anne); “les responsables mettent des trombones, comme ça au moins, elle <l’institutrice> se rappelle au moins de ce qu’on a fait et ça nous dit ce qu’on peut refaire” (Joëlle)

¹⁶⁶⁵ “Ca sert parce que à la fin de l’année, on se rappelle des machins, on s’rappelle de tout c’qu’on a fait...”(Vivian); “Ben ça sert à voir c’qu’on a fait, pi en réunion de coopé, on dit c’qu’on a appris” (Marion); “Ben en fait ça sert euh...quand on le regarde, à se rappeler c’qu’on a fait pendant le début de l’école”(Jeanne)

¹⁶⁶⁶ “On met des épingles <comprendre: trombone> et ça veut dire que c’est à finir et qu’on l’a commencé”(Jérémy); “ça nous dit sur quoi on a travaillé, on le sait, parce que si on a oublié un truc...”(Salma)

¹⁶⁶⁷ “l’année prochaine, on s’ra encore avec la maîtresse, et on devra, à la fin de l’année, ben le tableau il devra être tout rempli” (Bertrand); “y’a des petites feuilles...des petits cartons, là...et y’a marqué par exemple foot euh...rugby et tout...et puis on doit mettre une trompette <comprendre: un trombone>, un petit machin, là, quand on l’a fait, quand on a compris, comme ça, après quand il en reste, par exemple comme l’année prochaine, on va encore être avec Mme C. <nom de l’institutrice>, et ben, on va finir” (Filiz)

¹⁶⁶⁸ On peut consulter en annexe D5 des exemples d’emploi du temps relevés pendant la période d’observation.

Elle attend une minute que tout le monde écoute, puis explique qu'il faut être "très attentif, parce qu'on va parler de la semaine prochaine". Elle indique au fur et à mesure quelle matière va être travaillée. *"Alors le lundi, on va dire danse en première partie le matin...c'est là où on peut avoir le gymnase...et puis après entretien et on finit par BCD...Qu'est-ce que vous voulez faire en BCD, astronomie ou un point d'histoire?"*. Les enfants votent majoritairement pour l'astronomie. *"Pour la danse, on va en faire 2 heures donc le lundi matin et puis 3 heures le jeudi, donc ça fait le taff <comprendre: le nombre d'heures qu'il faut>, 5 heures de gym, c'est ce qu'on doit faire..."*

- Puis elle explique que samedi, il faut commencer à préparer l'exposition sur le corps: pour les entretiens, les enfants doivent amener des documents sur le corps. Concernant le travail sur Célestin Freinet <les enfants doivent préparer un livre sur le pédagogue>, l'institutrice propose de "faire comme faisait Célestin Freinet, faire des enquêtes". Elle pense notamment à l'interview de René Bosc, premier directeur de leur école, qui a connu Célestin Freinet.
- Une fille reproche au planning présenté par l'enseignante de ne laisser aucune place à la musique. L'institutrice prend en compte la remarque de l'élève et elle essaie à tout prix de caser la musique (elle remplace finalement l'entretien du samedi matin par la musique).

CM1 (27.01.96)

- A la fin de la réunion, l'institutrice fait des propositions, qu'elle écrit au fur et à mesure dans le planning. Aucun enfant ne réagit. Elle leur explique qu'en danse, ils vont un peu changer: lundi, elle va leur donner des mots et ils devront trouver des gestes. En mathématiques, la stagiaire de l'IUFM va préparer un gâteau et ils vont le découper en parts égales (comme pour le partage des bonbons). Pour l'évaluation de mathématiques, elle leur dit de ne pas s'inquiéter, qu'ils vont devoir répondre comment ils préfèrent faire le partage, mais elle ne va pas regarder si c'est juste. *"Alors dites-moi si ça va, ou si on a oublié de placer des choses?"* Une fille voudrait deux heures de musique. L'institutrice répond que c'est impossible pour cette semaine, mais que s'ils le votent, elle mettra une grande plage de deux heures la semaine prochaine. Une autre fille remarque qu'il manque l'art plastique. L'institutrice explique qu'ils vont faire l'exposition, et donc qu'ils n'auront pas le temps, mais que l'exposition remplacera en partie la séance d'art plastique.

Dans cette confrontation inégale, l'enseignante est la plus forte puisqu'elle arrive avec des propositions argumentées par rapport aux obligations de l'éducation nationale relatives à la programmation des apprentissages et par rapport aux engagements de la classe (comme le spectacle de danse de fin d'année ou encore l'exposition sur le corps réalisée par l'école entière). On peut donc se demander si cette discussion ne revient pas uniquement à préparer mentalement les enfants à des démarches d'apprentissage (par exemple en danse, elle va changer la manière de procéder), des attitudes (par exemple elle avertit que pour l'évaluation de mathématiques, il ne faudra pas s'inquiéter), du matériel à apporter (par exemple les documents pour l'exposition sur le corps),

éventuellement des savoirs dont les enfants ne voient pas l'intérêt immédiat, mais qui sont obligatoires ¹⁶⁶⁹. On pourrait rapprocher cette description de l'analyse faite par D.Riesman des pratiques de coopération exigées des élèves dans certaines écoles caractérisées par le stade de l'extro-détermination: sous couvert de démocratisation, la maîtresse conserve en fait son autorité et la coopération ne serait qu'une forme de discipline ¹⁶⁷⁰. Et pourtant, les élèves ont quand même une part de négociation, illustrée ici dans la revendication de laisser une place à la musique ou aux arts plastique: si elle ne peut tenir compte de cette demande (liée aux obligations faites par rapport à la répartition hebdomadaire des apprentissages), l'institutrice est obligée de justifier sa position, soit en prévoyant plus d'heures en musique pour la semaine d'après, soit en expliquant que l'heure d'arts plastiques est comprise en fait dans une autre activité, la préparation de l'exposition sur le corps.

Le planning prévu pour la semaine peut connaître des modifications, pour un travail non achevé (lundi 29 janvier, une séance du matin consacrée à la notion de partage en maths a été prolongée l'après-midi, en partie sur la séance "texte", pour permettre aux élèves de terminer leur travail de groupe), ou bien pour des raisons extérieures à la situation de la classe (par exemple la météorologie qui empêche un jour d'aller faire de la gym dehors et une autre fois de partir au ski). L'emploi du temps peut toujours être modifié en cours de semaine et Célestin Freinet souligne également la nécessité d'adapter parfois le programme prévu: "Il y a là une question d'équilibre que tout instituteur peut régler. Comme la maman qui annonce <<Il est tard...Nous continuerons demain!>>" ¹⁶⁷¹. L'institutrice montre ainsi une certaine souplesse dans le planning: par exemple, elle change l'emploi du temps d'une semaine pour nous permettre d'interroger en entretien des élèves (elle rajoute une séance de travail individuel, afin qu'un enfant puisse s'extraire facilement du groupe) et elle déplace des séances pour nous permettre d'assister à certains apprentissages ou certaines scènes de vie scolaire. C'est la seule configuration où nous ayons relevé une telle flexibilité (et une telle négociation avec les enfants) par rapport à l'emploi du temps, même si l'enseignante semble se poser des questions par rapport à ces changements de programme, car elle se demande s'il ne serait pas mieux de s'en tenir plus rigoureusement à l'emploi du temps décidé de manière à "structurer davantage les enfants".

L'ordre du jour est aussi une manière de planifier une séquence, par exemple l'entretien du matin (où les enfants viennent s'inscrire selon un ordre qui sera celui des passages) ou bien la réunion de coopérative (où le schéma d'ensemble de l'ordre du jour est toujours le même ¹⁶⁷²). Le plan de travail ¹⁶⁷³ permet quant à lui d'organiser le travail

¹⁶⁶⁹ Célestin Freinet écrit qu'à partir du moment où on explique aux élèves pourquoi est obligé de faire un apprentissage, les "enfants feront plus volontiers l'effort anormal ainsi demandé. Et l'esprit de notre enseignement n'en sera nullement affecté"(Pour l'école du peuple, p.103)

¹⁶⁷⁰ *La foule solitaire. Anatomie de la société moderne*, Ed. Arthaud, Paris, 1961, pp.99 et 100

¹⁶⁷¹ *Pour l'école du peuple*, p.105

¹⁶⁷³ On peut consulter le plan de travail en annexe K2

collectif et les séances individuelles avec pour objectif de respecter un apprentissage différencié. Dans la conception initiale de Célestin Freinet, le plan de travail permettait de donner à l'enfant une certaine autonomie à l'emploi du temps de sa journée et le pédagogue donnait l'exemple suivant: "Si l'enfant qui a terminé son plan le vendredi tient à passer sa journée de samedi à lire, ou à jouer, vous ne devez pas y contredire. Ce serait injuste et maladroit"¹⁶⁷⁴. Dans la configuration C.Freinet de Valence, le plan de travail est utilisé plus spécifiquement pour programmer les travaux à réaliser dans les temps individuels et pour faire le bilan individuel de la semaine écoulée.

CM1 (22.01.96)

- Séance de travail individuel. Les enfants entrent en classe. Une fille distribue les plans de travail sur lesquels les élèves recopient ce que l'institutrice a marqué au tableau pour la semaine:
- Français texte n°4 et 5 fiches exercices- conjuguer courir au passé simple et à l'imparfait poésie- La Fontaine: 15 lignes lecture- Roman
- Mathématiques Opérations
 - Fiches B78 ou B ---> Soustractions: Méthode de l'ajout (Florentine et Gauthier) Méthode de l'emprunt sans cube (les autres) avec cube (Sophie et Joëlle)
362-129= 1742-809= 1000-742=
 - Multiplications: quadrillage, enfant, adulte 17x19= 24x7= 34x37= 14x18=
- (une liste de noms)
- (les autres élèves non cités dans la première liste)
- Après avoir copié le programme de la semaine sur leur plan de travail, les élèves se répartissent en quatre groupes différents: BCD/informatique (avec les petits de CE1)/dans le couloir avec des élèves de CM2/dans le couloir avec l'institutrice.
- En BCD, les responsables rangent les livres et une institutrice découpe avec des enfants de CM1 des images à coller sur le tableau classificateur de la bibliothèque. Deux élèves de CM1 aident trois filles de CM2 pour les multiplications qu'elles n'arrivent pas à faire. Un groupe d'enfants aide les petits à l'informatique et l'institutrice s'occupe du dernier groupe qui travaille individuellement sur le plan de travail.

A la fin de la semaine les élèves indiquent sur leur plan le travail réalisé dans la semaine:

CM1 (2.02.96)

- (15h) L'institutrice appelle les enfants qui sont en travail individuel ou en recherche

¹⁶⁷² Voir supra la partie V,1 consacrée à la réunion de coopérative: "Une présence renforcée des règles par leur actualisation constantes dans les décisions-engagements et à travers l'émergence des situations conflictuelles en réunion de coopérative"

¹⁶⁷⁴ Pour l'école du peuple, pp.83 et 84

mathématique: ils doivent remplir leur plan de travail tout seul, *“parce que je trouve que c’est intéressant que vous trouviez sur quoi on a travaillé”*. Elle leur demande de bien distinguer la situation (ce sur quoi ils ont travaillé) et les notions. *“Vous pensez à ce qu’on a fait dans le corps, sur la Lune...et en musique, on va continuer Henri Dès”*¹⁶⁷⁵. L’enseignante s’adresse à une fille qui la regarde, perplexe: *“Tu mets avec les mots ce que tu penses”* <...>

L’institutrice demande qui a trouvé ce qu’il fallait écrire à “notions” en mathématiques. Un garçon répond: “les quarts”<...> L’enseignante, en partant des réponses des élèves, ne reprend que celles correctement exprimées qu’elle inscrit au tableau: les fractions, les dixièmes.

Le remplissage du plan de travail peut se faire aussi ponctuellement à la fin d’une journée:

CM1 (23.01.96)

L’institutrice explique aux enfants: *“Quand on a terminé, on remplit le plan de travail. Vous essayez de le mettre avec vos mots, vous trouvez un titre”*. Elle rappelle les trois situations d’éveil (astronomie, sommaire, histoire de Valence), les travaux manuels, le texte de Florentine, les mathématiques avec les bonbons. *“Ecrivez avec votre manière de parler, avec vos mots. Pour les notions, vous essayez de marquer ce que vous avez appris”*

Après avoir rempli les rubriques indiquant les travaux scolaires effectués, l’élève doit faire chaque semaine le bilan de sa participation en entretien (“J’ai apporté”, “J’ai dit”, “J’ai présenté”) et aux activités de vie scolaire telles que le journal scolaire, la correspondance, la responsabilité, puis il évalue son travail individuel en fonction des “décisions-engagements individuels” auxquels il a souscrit en début de semaine¹⁶⁷⁶. L’enseignant et les parents signent le plan de travail sur lequel ils mettent leur avis et l’institutrice vérifie ensuite que la famille a bien rempli la case¹⁶⁷⁷: nous avons déjà relevé cette manière de procéder dans les configurations de la Maison des Trois Espaces et de Tom Pouce. Elle permet un suivi régulier de la part des enseignants et de la famille qui peut contrôler au rythme fréquent d’une fois par semaine la progression de l’enfant (les effets de “surveillance” ne sont pas loin de ceux produits par un bulletin de notes qui serait communiqué toutes les semaines aux parents). Selon l’institutrice, les remarques qu’elle indique à l’attention des parents sur le plan de travail ne sont jamais destinées à faire intervenir les parents sur l’enfant: “c’est un état des lieux <...> quand je pense qu’il faut faire intervenir les parents, en général, je les rencontre”.

En leur demandant de revenir sur les apprentissages effectués, l’institutrice impose aux enfants de faire un retour réflexif et un effort métacognitif du même ordre que celui impliqué dans les travaux tels que le livre de vie ou bien le remplissage du tableau des

¹⁶⁷⁵ chanteur pour enfants

¹⁶⁷⁶ En fait, l’institutrice trouve que cette auto-évaluation individuelle ne marche pas très bien, *“ils le font pas très bien, c’est dur en CM1 et peut-être que je sais pas très bien les solliciter et les stimuler dans ce sens”*. Elle trouve qu’en CM2, les enfants y arrivent mieux.

¹⁶⁷⁷ Les parents font des remarques de tous ordres, du type: “mon enfant a mal écrit”, “mon enfant est embêté par <<Untel>>”.

connaissances à la fin de la semaine. Le livre de vie est présenté à la fin des réunions de coopérative par des enfants responsables qui ont représenté sur des feuilles grand format (de manière à ce que le groupe-classe puisse voir les dessins) les activités réalisées par demi-journée, puis les élèves critiquent le livre de vie, ce qui permet de parler des apprentissages auxquels ils ont été confrontés dans la semaine: “<Le livre de vie> si je me rappelle bien de ce que j’ai lu dans Freinet, c’était déjà pouvoir évoquer c’est à dire de pouvoir assez rapidement en réunion de coopé se rappeler du temps qui est passé. C’était aussi déjà un effort méta-cognitif, c’est à dire qu’il avait déjà cette intuition, Freinet, que en fait quand on écrit ce qu’on a vécu, on explicite intellectuellement quelque chose qui est très formateur, c’est à dire mettre des mots sur ce qu’on a vécu”(institutrice). Un travail similaire d’explicitation est mené avec la mise à jour du tableau des connaissances où les enfants peuvent avoir une vue plus large des apprentissages qu’il reste à faire:

CM1 (3.02.96)

- Pendant la réunion de coopérative Les enfants responsables des textes viennent mettre des trombones. L’institutrice essaie de les mettre sur la voie: “*Comment ça s’appelle les partages en mathématiques?*”. Les élèves répondent: “*C’est les divisions*”et les responsables peuvent ainsi mettre un trombone à la fiche des divisions (pour indiquer qu’ils ont abordé la notion). Un garçon demande s’ils ont fait les décimaux et l’enseignante répond par l’affirmative: “*En fait, vous l’avez fait sans le savoir*” <...>
- L’institutrice reprend les différentes séances effectuées au cours de la semaine: “*La Première guerre mondiale, ça s’appelle comment dans les chapitres que tu vois?*”. Marion (l’une des responsables) cherche dans le tableau, mais elle ne trouve pas et l’enseignante tente de la mettre sur la bonne voie: “*Est-ce que y’a pas le XXème siècle? C’est le XXème siècle, parce qu’elle s’est passée pendant le XXème siècle, la Première guerre mondiale*”

Lorsqu’elle passe en revue les différents sujets abordés pendant la semaine et qu’elle explicite les notions rencontrées, l’institutrice fait un travail de nomination de ce que les enfants ont appris sans forcément “le savoir”.

Ainsi donc, en travaillant sur l’organisation du temps scolaire à venir (sur une séance, sur une semaine ou sur deux ans) et en opérant un retour sous forme d’inventaire critique sur les apprentissages effectués, les élèves incorporent un rapport scolaire au temps scolaire, tout en acquérant une disposition à se “projeter” dans les apprentissages futurs, à se préparer mentalement aux pratiques scolaires et une capacité à prendre conscience de ce qu’ils ont appris (pour reformuler “à leur manière”, “avec leurs mots” les élèves doivent avoir préalablement compris au minimum l’objectif de leurs apprentissages et la nature des savoirs acquis). En procédant de cette façon, les élèves s’habituent à préparer leurs actions en même temps qu’ils recensent d’une certaine manière leurs savoirs disponibles et acquièrent ainsi une certaine forme connaissance de soi.

2- L’expérience de la démarche hypothético-déductive

Dans les séances d’éveil, l’institutrice suit une progression où elle part très souvent de ce

que connaissent les élèves, elle recense leurs savoirs (et elle leur fait prendre conscience de leurs lacunes) à partir de questions, puis elle les envoie chercher les réponses dans les livres de la BCD (ou dans les textes photocopiés qu'elle a choisis) et enfin elle amène les enfants à rédiger eux-mêmes les questions auxquelles ils devront répondre. Ce mouvement de va et vient entre questions et réponses sous-tend un principe pédagogique proche des fondements de la méthode Jacotot ¹⁶⁷⁸ : personne n'est jamais complètement ignorant, l'intelligence de l'élève doit se révéler à elle-même et le maître ne doit pas imposer des savoirs en expliquant sans cesse, de l'extérieur; l'initiative doit venir de l'enfant et des questions qu'il se pose.

CM1 (22.01.96)

Les enfants partent à la BCD. Lors de la séance précédente, ils avaient répondu individuellement à un questionnaire à partir des documents de la BCD. Les questions étaient par exemple: "Quelle est la distance entre la Terre et le Soleil?" avec une dernière question: "Qu'est-ce que vous auriez comme question à poser en astronomie?". L'institutrice a fait une synthèse des questions posées par les élèves qu'elle a répertoriées sur une feuille distribuée aujourd'hui aux enfants ¹⁶⁷⁹. Ceux-ci doivent chercher les réponses à partir des documents de la BCD.

La séance observée en astronomie n'est pas exceptionnelle et le principe de production des questions est appliqué à d'autres séances, notamment en histoire/géographie et en sciences de la nature. On est loin de la leçon magistrale, où le maître écrit au tableau les phrases qui devront être apprises par coeur, puis récitées et/ou mobilisées par les élèves pour répondre à des questions dans des interrogations. L'objectif de la séance pour l'enseignante se définit moins en termes de quantité de connaissances ¹⁶⁸⁰ qu'en termes de "posture", de "compétence" (savoir trouver des renseignements dans des documents et arriver à se poser les bonnes questions).

Une autre manière de débiter les séances d'éveil consiste à recenser les convictions et/ou les interrogations des élèves sur le thème abordé. En partant de leurs affirmations ou de leurs questions, elle fait ensuite tout un travail de déconstruction des préjugés, sur la base d'une recherche documentaire effectuée par les élèves qu'elle accompagne:

¹⁶⁷⁸ telle qu'elle a été décrite par J. Rancière dans *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'emancipation intellectuelle*, Ed: Fayard, Paris 1987

CM1 (3.02.96)/séance d'histoire

¹⁶⁷⁹ L'institutrice demande aux enfants ce qu'ils pensent de la guerre de 14/18. Ils répondent qu'ils n'ont pas de questions, mais qu'ils ont des affirmations. Elle leur distribue des textes où ils peuvent trouver des réponses à leurs questions. Elle recopie toutes les phrases du tableau sur une feuille qu'elle photocopie ensuite pour distribuer les questions aux enfants qui devront chercher les réponses à la BCD. Pourquoi le ciel est-il bleu clair le jour et bleu foncé la nuit? (Yaëlle) 13) Comment la lune peut-elle éclairer? (Maud) 14) Comment les étoiles apparaissent-elles le soir? (Nadine) 15) Pourquoi allons-nous dans l'espace avec des protections? (Jeanne) 16) Qui a eu l'idée de donner des noms aux planètes? (Catherine) 17) Qu'est-ce que l'astronomie? (Vivian et Bertrand)

¹⁶⁸⁰ Pour cette séance, l'institutrice n'apprend "de manière directe" aux enfants que les noms des planètes et leur succession dans le système solaire. Elle explique que cela ne l'intéresse pas que les élèves sachent "une tonne de savoir".

A la différence quand même de ce qui est prôné par la méthode Jacotot, l'institutrice Freinet n'est pas totalement ignorante et elle organise pédagogiquement le mode d'accès de l'enfant à la connaissance scolaire. Elle est plus proche du socratismes critiqué par Joseph Jacotot¹⁶⁸¹, procédant d'une manière similaire à la maïeutique de Socrate, processus d'"accouchement des pensées" qui permet à l'élève d'accéder progressivement au savoir par une aide à la recherche, en relation avec l'enseignant qui au besoin lui propose de tester des solutions. L'enfant doit éprouver lui-même l'évidence de ses connaissances, car elles ne peuvent être données de l'extérieur, mais il est aidé par le maître qui lui propose des pensées, des objets qui le poussent à la réflexion. On retrouve cette manière de procéder dans un passage du *Ménon* où Platon met en scène Socrate, en train de poser à un jeune esclave le problème de la duplication du carré (comment construire un carré dont l'aire soit double de celle d'un carré donné?). L'esclave expérimente plusieurs solutions fausses et seule l'aide de Socrate lui permet d'avancer et de trouver qu'il s'agit de doubler la diagonale de l'aire du carré pour le dupliquer.

Pour donner un exemple, l'enseignante a dans l'intention de faire comprendre aux enfants la notion de "partage" en mathématiques. Elle va organiser plusieurs séances sur cette notion et passe en revue différentes situations qui peuvent nécessiter l'utilisation mathématique des partages pour faire des répartitions: la grand-mère d'une élève a apporté des bonbons; la stagiaire IUFM s'est proposée pour faire un gâteau (le "problème" posé étant de cette manière plus ou moins incité par une entente préalable entre l'institutrice et la stagiaire IUFM); le temps imparti pour chaque enfant qui se présente à l'entretien du matin doit être minuté de manière équitable pour éviter de dépasser la demi-heure d'entretien; il faut calculer le nombre de photocopies du journal scolaire pour évaluer la dépense globale du journal. L'institutrice part de problèmes "authentiques" qui se posent à la classe, desquels elle fait émerger le besoin de connaissance qui conduira par une démarche essentiellement hypothético-déductive à la compréhension progressive par l'enfant de la notion de partage. L'analyse précise de deux séances (le partage des bonbons, le partage du gâteau) va nous permettre de mieux comprendre la manière de procéder de l'institutrice:

CM1 (23.01.96)/partage des bonbons

- (16h) L'institutrice sort des bonbons de son bureau, qui ont été donnés récemment à la classe par la grand-mère de Marion. Elle explique qu'ils doivent trouver une solution pour partager les bonbons sans que personne ne se "fasse avoir". Le nombre total de bonbons est inconnu et l'institutrice a emballé de papier la boîte placée sur le bord du tableau, de manière à ce que les enfants puissent soupeser le récipient, en examiner les volumes mais sans pouvoir relever d'indication sur l'étiquette quant au nombre de bonbons: "*Premier temps, je vais vous demander de travailler en équipe pour voir comment on va faire pour le partage*". Elle promet qu'à la fin, les enfants pourront manger les bonbons, puis elle rappelle qu'ils sont 27 élèves dans la classe. "*Proposez-nous une situation et expliquez comment ça se passerait, le meilleur*"

¹⁶⁸¹ Car selon J.Rancière, Jacotot trouve que Socrate "abrutit" ses élèves quand il les interroge à la manière des savants et non pas des hommes.

nombre qu'il nous faudrait pour notre partage". Les enfants se mettent par équipes et travaillent sur de grandes affiches. L'institutrice leur demande de choisir une "hypothèse du nombre de bonbons au départ": *"regardez ce qui se passe à chaque fois, ce que cela donne au point de vue de la répartition"* <...>

- Toutes les équipes ont scotché leurs affiches au tableau, différenciées par des lettres. L'institutrice: *"Donc euh...si vous voulez avoir un échange sur les différentes hypothèses...c'que vous en pensez"*. Quelques enfants lèvent le doigt, mais l'institutrice attend trois minutes que le calme revienne, puis elle donne la parole à Bertrand: *"La A et la H, c'est les mêmes, parce que c'est marqué $27 + 27$ "*. Elle commente: *"C'est un cas très agréable, pourquoi?"*. Des enfants répondent que dans cette situation, chaque élève a deux bonbons et qu'il n'en reste pas. Puis l'institutrice demande *"Je ne comprends pas l'affiche F, qui peut nous expliquer? Mais pas l'équipe qui l'a fait, les autres..."*. Sur l'affiche, il est écrit: *"Nous pensons que le nombre est trente-deux parce que la boîte est petite alors les bonbons sont pas très gros"* (un dessin représente 32 bonbons dans un sac) <...>
- Quand toutes les affiches ont été passées en revue et argumentées par leurs auteurs, l'institutrice ouvre la boîte et elle compte les bonbons pour que les enfants en déduisent combien chaque personne aura de bonbons. La boîte contient $27+7$ bonbons et l'institutrice propose de donner les 7 bonbons restant aux adultes de la classe. Les élèves donnent leur accord. L'enseignante distribue les bonbons <...>
- (16h40) L'institutrice: *"Prenez votre cahier rose, maintenant, on va écrire un problème. Vous allez faire silence maintenant! Silence s'il vous plaît! Chut!...Chut!..."*. Les enfants se calment. *"Dans le travail en équipe, vous n'avez pas tellement suivi les règles du jeu d'un partage tel que le font les adultes. On va dire qu'on se situe dans le cadre d'un partage égalitaire. Comment on pourrait dire ce qu'on a fait, pour que vos parents comprennent? Imaginez quelqu'un qui aurait été optimiste, qui se serait dit je vais trouver plus que 2×27 et je peux les partager de manière égalitaire"*. Les élèves proposent dans tous les sens des nombres pour évaluer le total de bonbons dans la boîte. L'institutrice est obligée de crier "stop!" et demande *"Qu'est-ce qu'on pourrait imaginer pour être encore plus optimiste?"*. Un garçon propose de partir de 10 bonbons par enfant. L'institutrice demande aux enfants de *"chercher dans la tête"*. Elle passe vers eux et ils lui soufflent la réponse dans l'oreille.
- L'institutrice écrit au tableau et les enfants doivent recopier sur leur "cahier de vie de maths": *"Les bonbons. Marion a apporté une boîte de bonbons. Nous imaginons combien elle peut contenir. 54 est une bonne hypothèse, car $27 \times 2 = 54$ bonbons. S'il y avait 54 bonbons, nous en aurions 2 chacun et il resterait 0 bonbons. En réalité, il y en a 34. Donc nous en avons eu un chacun et il en est resté 7 car $27 + 7 = 34$ ";* Pour finir, l'institutrice demande à Marion comment s'appelle sa grand-mère pour la remercier et lance un *"Merci à Simone!"* dans toute la classe, repris par les élèves.

lundi 29 janvier/partage des gâteaux

- (10h45) L'objectif final de cette séquence sur la notion de partage (qui m'est expliqué par l'enseignante avant qu'elle ne commence) est d'approcher la relation entre

fraction et quotient. L'institutrice explique à la classe que le problème, c'est qu'il faut partager le gâteau en parts égales entre tous les enfants. Puis elle demande: "*Si on faisait passer une ficelle par le centre, qui rejoindrait les deux bords, elle ferait 28 cm. Combien ferait la distance entre le bord et le centre?*". Les enfants font des propositions jusqu'à ce que l'un suggère la bonne réponse, 14 cm. "*Comment s'appellent ces deux distances?*". Les élèves trouvent que c'est le diamètre et le rayon <...>

- "Les gâteaux de P. <stagiaire IUFM> ont 28cm de diamètre, c'est à dire que si on prenait une ficelle passant par le centre et rejoignant la circonférence, elle ferait 28cm. On est dans le monde des partages, c'est un monde un peu spécial, c'est à dire que tout le monde est égal <...> Il s'agit de trouver une solution pour que les parts soient toutes à l'identique". Elle explique qu'elle va les laisser faire, qu'elle sait qu'au bout d'un moment ils auront des problèmes, alors ils afficheront leurs feuilles pour voir les problèmes, pour comparer.
- Les enfants se répartissent en équipes. Ils ont des compas. L'institutrice écrit au tableau (en lisant la phrase au fur et à mesure qu'elle l'écrit): "*Chaque gâteau a un rayon de 14cm. Nous voulons réaliser 30 parts égales*". Puis elle explique oralement sans écrire: "*C'est à vous de vous débrouiller pour qu'il y ait des parts égales*" <...>
- (11h10) L'institutrice a fait le tour des équipes "Là, on s'arrête parce que y'a plein de problèmes qui sont apparus déjà, on s'arrête en plein milieu, c'est vraiment intéressant". Les enfants viennent afficher au tableau. Certains groupes ont partagé au hasard et ils ont calculé après coup pour voir si c'était égal. D'autres ont divisé systématiquement en quatre, mais le compte de parts total n'arrivera jamais à 30 (qui n'est pas un multiple de 4).
- (11h15) L'institutrice affiche toutes les feuilles. Certains groupes ont fait deux propositions. Les enfants se lèvent pour ajouter des précisions sur leurs feuilles. L'enseignante intervient: "*Alors attention, tous ceux qui ont quelque chose à dire, ils vont l'dire. On attend que Filiz et Fatih soient assis*". Florentine est chargée de distribuer la parole. Les enfants font leurs premières remarques, puis l'enseignante explique qu'il est possible de couper un gâteau en 15 parts égales. Elle demande pourquoi certains ont choisi de couper par quatre les parts du gâteau. Les enfants expliquent que c'est plus facile pour faire des parts égales. Un élève suggère de mesurer avec son doigt, mais l'institutrice lui explique que l'inconvénient, c'est que le doigt s'écrase dans le gâteau, et qu'il n'est pas de la même longueur entre les enfants, puis elle rappelle sa question: "*Est-ce que quelqu'un peut répondre à la question, pourquoi vous avez coupé en 16 au lieu de 15? Parce qu'il y a une solution très juste, mais vous n'arrivez pas à dire pourquoi*". Les enfants cherchent, mais n'arrivent pas à expliquer. L'institutrice demande: "*Est-ce qu'il serait juste d'avoir d'un côté 14 parts et de l'autre 16? Quel est le plus chanceux?*"<...>
- L'enseignante recentre le débat et suggère qu'il faudrait une méthode de mesure pour partager le gâteau: "*En fait, il faudrait mesurer quoi?*". Un enfant propose la longueur du rayon, mais l'institutrice demande: "*Est-ce que les autres vous pensez que le rayon peut changer de longueur dans un cercle?*". Les élèves répondent par la

négative. L'enseignante interrompt la séance, car il est l'heure: "On terminera cet après-midi".

(15h05) L'institutrice revient sur l'une des questions posées ce matin: "Comment faire pour partager un gâteau en 16 parts équitables?". Les enfants se regroupent en équipes et l'enseignante passe de l'un à l'autre, leur faisant des suggestions: par exemple détacher aux ciseaux un rond et découper ensuite à l'intérieur des parts; ou bien plier le rond en quatre, de manière à ce que les plis indiquent l'endroit où couper; ou bien encore de garder un "gabarit" (une part de gâteau découpée dans du papier) pour être sûr de reproduire plusieurs fois la même part <...> Plus tard, les élèves écriront la démarche effectuée dans leur cahier de vie de mathématiques.

Dans les deux séances relatées ici, les élèves partent d'un problème concret, d'une difficulté réellement rencontrée, puis ils accèdent aux savoirs abstraits, aux règles mathématiques du partage par tâtonnement, par décomposition inductive. Cette démarche est contraire au raisonnement hypothético-déductif qui semble caractériser le mode scolaire traditionnel, où on apprend une règle, puis des exemples qui illustrent la règle et où on applique ensuite des exercices pour apprendre à "faire fonctionner" cette règle. L'enseignante "raconte" le problème mathématique, on dirait qu'elle le "met en scène" de manière très pratique en montrant les conséquences concrètes des solutions proposées: au départ, elle n'utilise pas de termes "savants" (par exemple elle parle de "galette"), on dirait qu'elle "dé-mathématise" la question (par exemple, quand l'enfant propose d'utiliser son doigt pour mesurer les parts du gâteau, elle argumente en disant d'abord qu'il risque de s'enfoncer puis que les doigts ne sont pas tous de la même longueur), avant d'en tirer les enseignements plus abstraits. Après la phase d'expérimentation et d'explication, l'institutrice écrit au tableau le raisonnement engagé dans la situation et les enfants doivent recopier le texte sur leurs cahiers de vie de mathématiques. Cette progression est à l'inverse de ce que préconise Alain qui ne trouve pas d'efficacité aux leçons de chose et qui reste persuadé que l'enseignement doit procéder de l'abstrait (plus aisément compréhensible pour l'élève) au concret. Par contre Kant conseille la méthode socratique, non pas qu'il soit persuadé que l'esprit contienne déjà en lui-même toutes les idées, mais il croit que la connaissance se bâtit à partir de l'expérience¹⁶⁸².

Par ailleurs, l'institutrice accompagne beaucoup les élèves: elle recentre les discussions sur la question qu'elle pose, elle guide leur progression qui ne se fait pas "au hasard", en suggérant des manières de procéder, en réorientant les élèves qui s'égarent sur une fausse piste (elle ne les laisse pas s'enfermer dans des situations impossibles). En même temps, la discussion entre pairs joue un rôle important dans la résolution du problème et la construction des savoirs: les élèves travaillent d'abord en groupes, d'où ils doivent faire émerger des propositions qui sont ensuite comparées par toute la classe.

¹⁶⁸² Dans *Réflexions sur l'éducation* (pp.55 et 56), A.Philonenko souligne que chez Kant l'application de la méthode socratique semble surtout être réalisable à propos du domaine moral. Elle comporte par contre des inconvénients pour les autres disciplines, étant donné que le maître ne peut pas s'occuper que d'un seul élève à la fois. Kant propose alors des substituts à la méthode socratique, par exemple mettre en pratique la règle grammaticale qu'on vient d'apprendre, ne pas simplement regarder une carte, mais aussi la faire.

Ainsi lors d'une séance d'astronomie, l'enseignante met en place un dispositif expérimental à la BCD pour que les groupes d'élèves déduisent les principes mécaniques du fonctionnement des quatre phases de la Lune ainsi que des éclipses de Lune et de Soleil (qui avaient suscité beaucoup de questions de la part des enfants):

CM1 (30.01.96)

- (14h) Séance d'astronomie. L'institutrice: "Je vais demander à chaque équipe de faire un dessin qui nous explique pourquoi on voit la lune comme on la voit. Tout de suite, j'élimine une idée fausse, pour éviter que vous vous trompiez: la Lune n'est pas une étoile, elle ne brille pas toute seule <...> A mesure que chaque équipe a trouvé un dispositif qui tient debout, chaque équipe ira en BCD, où vous aurez la Lune, le Soleil et la Terre. Si vous n'avez pas le même point de vue, vous mettez les deux ou trois façons de faire". Elle demande aux enfants de ne pas regarder dans les livres, mais de "faire ce qu'ils ont dans la tête".
- A la BCD, l'enseignante a installé une lampe électrique (le Soleil) et deux balles (la Lune et la Terre), afin que les enfants puissent déduire la position de la Lune en fonction de sa face éclairée par le Soleil et vue depuis la Terre. L'institutrice explique aux enfants qu'ils pourront venir modifier leur schéma si jamais ils se rendent compte dans l'expérience qu'ils se sont trompés. Pendant qu'elle reste à la BCD avec le dispositif, les enfants font des va-et-vients entre la salle de classe et la BCD. Certains groupes arrivent très bien à expliquer les quatre phases de la Lune lorsqu'ils sont en expérimentation, mais ils n'arrivent pas à le retranscrire sur leur affiche <...>. Beaucoup d'enfants font des décorations et des dessins sur leurs schémas (par exemple sur la Terre des continents, des forêts, de petits hommes...Le Soleil est dessiné parfois avec une bouche, des yeux, un nez. Sur une affiche, on peut voir une grosse boule rouge qui symbolise Jupiter)¹⁶⁸³ <...>
- (14h50) Les enfants affichent leurs productions au tableau. L'institutrice: "Bien! Vous faites le silence complet, maintenant! On va regarder, on va avoir un échange, mais on essaie de faire le silence dans sa tête. Tout le monde est assis sur ses deux fesses, vous regardez tous au tableau, vous lâchez tous ce que vous avez dans les mains". Les enfants posent des questions et les groupes se justifient. Par exemple, une équipe pense que le Soleil est en fait derrière la Lune qui serait transparente et s'éclairerait. Les autres élèves font des objections: "Où est la pleine Lune? Comment sont les quatre faces? Comment on peut expliquer que parfois on ne voit pas la Lune?". L'un des enfants explique que c'est le Soleil qui bouge derrière la Lune, et donc qu'il l'éclaire différemment. L'enseignante n'intervient pas dans le débat, mais elle demande à la fin: "Est-ce que vous êtes sûr de ce que vous dites? Est-ce que vous avez testé le dispositif?".

¹⁶⁸³ L'institutrice ne fait jamais aucune remarque aux élèves à propos de ces dessins qui ne correspondent bien sûr à aucune réalité observée. On peut penser qu'elle suit le principe pédagogique selon lequel on doit laisser le plus possible l'enfant s'exprimer dans les situations d'apprentissage. Par comparaison, rappelons l'attitude des maîtresses de CP à J.Giono, qui au Moyen-Âge qui selon E.Durkheim ne connaissaient que cette forme d'exercice à côté n'autorisaient pas de telles "interprétations libres" dans des exercices de copie du réel.

¹⁶⁸⁴ *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, collection Quadrige, p.165 et suite

de la lecture et de la récapitulation chaque semaine des leçons entendues (resumptiones): chaque samedi, les boursiers disputaient sous la présidence du chef d'établissement, en qualité de répondant ou d'opposant. Cette pratique de la dispute au Moyen Age s'inspire de la théorie aristotélicienne (à laquelle rien d'essentiel n'aurait été ajouté): pour Aristote, la démonstration mathématique est le modèle de la démonstration scientifique et par conséquent on ne peut désigner par "science" que ce qui participe de la nature des mathématiques. Or il est impossible d'appliquer la démonstration mathématique à notre connaissance du monde sensible et du monde moral qui ne peut procéder que par l'expérience (avec une induction ou une observation). Aristote propose alors de pratiquer la confrontation entre les arguments, les raisonnements, donc de discuter sur les propositions qui ne peuvent pas être scientifiquement démontrées: la dispute apparaît ainsi comme un "procédé de méthode", comme un "instrument indispensable à la recherche de la vérité"¹⁶⁸⁵ qui, à condition d'être appliqué de manière honnête (contrairement au sophiste, qui cherche surtout à embarrasser l'adversaire), permet de démontrer des propositions plausibles (c'est ce que fait le dialecticien). Dans la configuration C.Freinet, les élèves avancent des propositions par petits groupes sur la base d'expérimentations, de recherches documentaires, de déductions, puis ils argumentent ensuite leurs propositions devant le groupe, ce qui permet de vérifier si elles sont plausibles par des échanges de raisonnements (aidés par l'institutrice).

Parfois l'enseignante met en scène une forme d'échange théâtralisé où elle demande aux élèves de jouer des personnages, protagonistes d'une situation qui, s'ils avaient été mis réellement en confrontation, auraient permis de répondre aux questionnements initiaux (ici les enfants peuvent jouer les rôles en s'aidant de leurs réflexions et de leurs recherches documentaires préalables):

CM1 (19.01.96)

- (10h35) Séance d'éveil autour de l'histoire de C.Freinet. A l'occasion du centenaire de la naissance du pédagogue, les élèves vont écrire un livre sur Célestin Freinet, sa pédagogie et leur école. Avant les vacances de Noël, ils ont commencé à aborder le sujet: l'institutrice leur a distribué des documents. Elle vient se placer devant le tableau, face aux bureaux. Elle leur explique qu'ils vont travailler sur "*Pourquoi l'école a déménagé*". Les enfants vont réfléchir par équipes et l'institutrice explique que les élèves doivent s'interroger entre eux, se poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris. "*Il ne faudra pas dire de bêtises et il faudra garder toutes vos idées pour répondre à la question*". Puis elle demande "*Qui peut me dire les trois étapes que je propose?*"(elle procède toujours par ces étapes pour répondre en groupe à une question en éveil): les équipes doivent faire une liste des idées, sur une grande feuille, ensuite ils regardent dans le classeur de géographie, pour voir si les hypothèses sont bonnes (elle explique que les hypothèses sont des "raisons qui vont expliquer nos questions") et enfin, les groupes afficheront les panneaux qui seront comparés devant toute la classe <...>
- L'institutrice avertit qu'elle veut une ambiance de travail, pas comme la dernière fois.

¹⁶⁸⁵ idem, p.171

Un garçon lève le doigt pour demander ce qu'il faut faire, car il n'a rien compris.

L'institutrice recommence ses explications *"Je vous demande de trouver des hypothèses sur <<Pourquoi l'école a déménagé>>. Vous pouvez tout avancer comme supposition, à condition de donner des arguments <...> Pour vous mettre sur la piste, je peux vous dire que c'est le maire qui a décidé d'ouvrir la nouvelle école et l'ancienne a fermé. Je vous rappelle que l'école a ouvert ici en 1986"* <...>

- (11h05) L'institutrice propose aux groupes de regarder dans leur livre de géographie dans les pages 7, 8 et 9 qui peuvent leur donner des idées, ou alors modifier leurs réponses <...>
- (11h15) L'institutrice impose la lecture des documents de géographie¹⁶⁸⁶ (dans leur classeur): *"Maintenant, cinq minutes pour lire les documents de géo! <...> Vous prenez connaissance d'autre chose que ce que vous avez dans la tête! Vous n'avez plus besoin de parler, vous bouquinez!"*. L'institutrice demande aux groupes d'écrire d'une couleur ce qu'ils pensaient comme réponses et d'une autre couleur les idées nouvelles survenues après la lecture des documents¹⁶⁸⁷.

(22.01.96)

- (15h10) L'institutrice félicite les enfants pour leur travail sur les affiches effectué vendredi. Elle leur demande d'écrire sur une feuille individuelle ce qu'ils pensent vraiment, "au fond d'eux-mêmes", pour répondre à la question de lundi: *"Ne vous inquiétez pas, c'est vraiment pour vous, moi je ne le lirai pas. Vous écrivez votre secret <...> Il ne faut pas avoir peur de vous tromper, il faut oser écrire ce que vous pensez"*. Un garçon demande à quoi ça sert et elle répond: *"C'est pour être sûr de soi-même, de ce qu'on pense"*. Par la suite, les enfants pourront relire leur réponse première et la comparer avec la réponse apportée après la confrontation entre les affiches rédigées par les groupes.
- (15h25) L'institutrice installe au tableau les affiches préparées vendredi¹⁶⁸⁸ et les enfants peuvent les comparer. Après s'être assurée que les élèves ont terminé d'écrire leur "secret", elle annonce *"Maintenant, on va faire une émission de télévision"*. Une grosse effervescence agite la classe *"Je vous demande d'avoir les trois feuilles de géo sur Valence <...> Quels sont les rôles qu'il faut qu'on tienne?"*.

¹⁶⁸⁶ Les enfants lèvent le doigt et elle leur donne la parole, puis elle récapitule au tableau L'institutrice a distribué des photocopies avec des extraits du livre "Valence sur Rhône", des plans et des cartes de la ville qui en écrivant: présentation (c'est "celui qui présente le problème"), l'invite; le public permettent de comprendre son développement et les évolutions de sa démographie (ce qui constitue un des éléments d'explication du déménagement de l'école G. Freinet) (*alors on dirait que le public, il aurait le droit d'intervenir, c'est ceux qui ont envie de parler*); l'animateur (*c'est celui qui réveille ceux qui dorment trop et c'est celui qui*

¹⁶⁸⁷ donne la parole aux spectateurs"); celui qui s'occupe du standard (*c'est celui qui reçoit les questions par téléphone*). L'institutrice pense que l'invite pourrait être le directeur de l'école, joué par un enfant de la classe <...>

(15h35) Les enfants sont très agités. L'institutrice distribue les rôles. Ceux qui ne sont pas choisis protestent, mais elle les rassure en leur expliquant que dans cinq minutes, les rôles seront redistribués. Elle leur donne pour consigne de ne pas dire de gros

¹⁶⁸⁸ mots pendant les scènes, elle demande à ceux qui "passent à la télévision" de ne pas riez elle explique qu'on imagine des caméras et que le public peut intervenir quand il n'était pas bien placé car elle n'avait pas assez de place dans la

veut puis elle lance: *“Silence, on tourne! Attention SVP, avertissez-nous si vous recevez des coups de téléphone!”*. Les enfants qui auront un rôle le joueront pleinement, transformant leur voix et leurs gestes.

- L'enfant qui joue le directeur de l'école C.Freinet avance deux affirmations contradictoires: l'école aurait déménagé parce qu'il y avait trop d'enfants et parce qu'il n'y en avait pas assez. Un enfant fait la remarque, mais l'institutrice ne relève pas et ne donne pas la réponse à la question à la fin de la scène. Elle échange les rôles. Les enfants crient, se lèvent, protestent quand elle ne les choisit pas. Pour ramener le calme, l'enseignante crie: *“Cinq, quatre, trois, deux, un, Action! Caméra en place!”* Quelques enfants s'agitent encore et l'institutrice proteste: *“Ah non! Si vous arrêtez pas de faire les pitres, on ne pourra pas commencer! Avant une émission, on fait toujours 10 secondes de silence!”*.
- Parmi les spectateurs, un garçon demande pourquoi l'école a déménagé. L'enfant qui joue le directeur explique qu'il pense que les enfants venaient de trop loin. Filiz: *“Vous pensez ou vous êtes sûr? Vous êtes pas le directeur?”* <...> Une fille demande: *“Pourquoi dans cette école on commence à deux heures?”* et le “directeur” répond: *“Parce que c'est la loi!”*. Les élèves éclatent de rire, puis ils discutent sur cette affirmation: elle ne convient pas, car si c'était la loi, les autres écoles aussi devraient commencer à 14 heures. L'institutrice intervient: *“Je peux t'aider, monsieur M. <nom du directeur>?”*. L'enfant donne son accord et elle continue: *“En effet, il a bien exposé, c'est la loi, c'était il y a quelques années, tout le monde commençait à 14 heures. Et puis il y a eu une nouvelle loi qui disait qu'on peut commencer à 13h30 si on veut. Mais monsieur M. et ses collègues ont lu des livres qui disaient que c'est pas bon de commencer à 13h30, parce qu'on se sent fatigué. D'ailleurs, moi je me sens fatiguée entre 13h et 14h. D'ailleurs on commence par un TI <travail individuel>, parce que tout le monde commence par son rythme”*<...>
- (15h50) L'institutrice annonce qu'on “change encore une fois l'équipe télé” et puis qu'après, ils s'arrêteront. Elle aide encore l'enfant qui joue le directeur: *“Si je peux aider monsieur M., l'école d'ici accueille des enfants du quartier, alors que l'école d'avant accueillait des enfants de partout. Il y avait de moins en moins d'enfants qui habitaient rue Mésangère <...> C'est bien mieux d'accueillir des enfants du quartier!”*. Un élève demande pourquoi le nombre d'enfants baissait rue Mésangère et l'institutrice demande qui veut jouer le rôle du maire de Valence de l'époque (10 ans auparavant), pour répondre à la question. Un garçon se porte volontaire et explique (sur la base de ce qu'il a lu dans les documents de géographie), que la ville était de moins en moins peuplée, les gens partaient hors de Valence. L'institutrice complète ses explications: la municipalité a voulu faire un nouveau quartier neuf, plus “campagnard” à la Chamberlière en 1994/95, pour retenir les gens qui fuyaient Valence, mais ils se sont trompés. A l'origine, il devait y avoir un parc dans le quartier, mais les promoteurs ne l'ont jamais installé <...>.
- En revenant de récréation, à 16h20, l'institutrice demandera aux enfants de relire les documents de géographie qui permettent selon elle de répondre à la question de départ, puis elle leur dit: *“Et maintenant que vous êtes des gens avertis, je vais vous*

*distribuer un papier, avec la population de Valence dans ces années-là*¹⁶⁸⁹ ". Elle leur explique que l'augmentation constatée en 1987 correspond au quartier de La Chamberlière: les classes moyennes qui avaient tendance à partir vers 1982, sont allées vers ce nouveau quartier qui leur était destiné, même si selon l'institutrice la municipalité n'a pas compris que ce quartier allait connaître des changements dans la composition de sa population <...>

Dans cette séance d'éveil, la "dispute" prend un aspect très individuel, lorsque l'institutrice demande aux élèves d'inscrire leur réflexions sur un "carnet secret" puis de confronter entre ce qu'ils ont trouvé et ce qu'ils ont appris dans les documents, les savoirs livresques. Les élèves sont ainsi amenés à distinguer les différentes phases de leur raisonnement. Par ailleurs, l'enseignante a une intervention très "cadrante" puisqu'elle donne des pistes de recherche, des indications, elle incite les enfants à consulter leur livre de géographie (puis elle leur impose, au bout d'un moment). Le contexte ludique du débat "comme à la télé" amuse beaucoup les élèves, mais il instaure aussi un ordre, celui dont on suppose qu'il est nécessaire pour tourner sur un plateau (le silence, les appels communiqués par téléphone...) et l'enseignante fait accepter des règles qui permettent notamment de faire tourner les enfants sur les rôles (et donc de changer les protagonistes de la discussion). On peut donc dire que cette mise en situation ludique, loin de faire disparaître l'imposition d'une discipline, modifie le cadre (au sens d'Erving Goffman¹⁶⁹⁰) et donc les règles, mais n'annihile pas le principe d'une soumission à un ordre.

3- Stratégies mentales et modes de raisonnement

Comme dans les configurations de Guilloux et de la Maison des Trois Espaces, l'enseignante explicite souvent différentes manières d'apprendre, soit qu'elle demande aux enfants d'expliquer eux-mêmes leurs démarches, soit qu'elle indique de manière individuelle la meilleure façon pour chaque élève de réaliser un exercice, soit qu'elle indique plusieurs manières de procéder pour apprendre une règle et s'exercer (mais elle laisse à chaque enfant la liberté d'essayer celle qui lui convient). Ces explicitations sont recensées fréquemment dans le classeur "BCD-méthodes" des élèves (ils peuvent le consulter ensuite quand ils en ont besoin)¹⁶⁹¹.

L'enseignante sollicite fréquemment les enfants pour qu'ils fassent des retours en arrière sur leurs façons d'accéder aux savoirs, puis elle concentre les réponses dans un tableau qu'elle distribue aux élèves. Chacun peut ainsi situer ses techniques et voir qu'il existe d'autres manières d'apprendre (pour éventuellement s'en inspirer). Par exemple, l'institutrice synthétise les réponses des enfants apportées à une question posée à la

¹⁶⁸⁹

Ce tableau montre notamment que la population de Valence croît entre 1921 et 1975, mais que jusqu'en 1983 l'agglomération augmente, alors que le nombre d'habitants en ville régresse, pour augmenter à nouveau en 1987.

¹⁶⁹⁰

Les cadres de l'expérience, Ed. de Minuit, Paris, 1991

¹⁶⁹¹

Ce classeur contient aussi la classification Dewey qui sert de principe de rangement des livres à la BCD ainsi que des moyens pour chercher mieux et plus vite des informations dans les livres documentaires. A la BCD, l'institutrice de CM1 (chargée de l'organisation de la bibliothèque de l'école) a repris la classification de Dewey, avec les mêmes couleurs que dans les autres bibliothèques pour que les enfants se repèrent plus facilement. Le classement est affiché dans la bibliothèque, avec les couleurs correspondantes, et les enfants de CM1 ont travaillé sur cette classification (avec des photos découpées dans des magazines pour illustrer le panneau).

rentrée (le 7 septembre): “Nous réfléchissons à ce que nous avons appris pendant les vacances, et nous tirons les apprentissages” (on peut trouver comme réponse par exemple “J’ai appris à être poli”). L’enseignante demande souvent aux élèves d’expliciter leurs manières de mémoriser et de se rappeler: “certains évoquent auditivement, d’autres visuellement, j’essaie après de socialiser ça” . Dans le cadre d’un travail en danse pour préparer un spectacle, elle montre une cassette aux élèves avec des danseurs qui effectuent une série de mouvements, puis elle demande aux enfants de reproduire ces gestes et enfin elle recueille par écrit leurs manières de se rappeler, qu’elle regroupe dans un tableau qui sera collé dans chaque classeur BCD-méthode.

Blabla123456789**Tableau des différentes manières de se rappeler les gestes de danse**

¹⁶⁹² La précision concernant le niveau scolaire des enfants est rajoutée dans notre travail, elle n'existe pas dans le tableau initial. Nous n'avons pas relevé de différences significatives entre les élèves en fonction de leurs niveaux scolaires dans le contenu des réponses et dans le principe même d'avoir répondu (sept élèves n'ont pas répondu: deux "excellents", un "très bon", deux "bons", un "moyen" et un "en difficultés").

La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne

Niveau scolaire des élèves 1692	Comment as-tu fait pour faire revenir les gestes à ta mémoire?	Sous quelle forme, de quelle façon sont-ils revenus?
<i>Elèves classés "excellents"</i>		
Juliette	J'ai essayé de faire repasser la cassette dans ma tête	
Joëlle		J'ai ressenti comme un coup dans le dos
<i>Elèves classés "très bons"</i>		
Patricia	J'ai pensé, pensé, et c'est revenu dans ma tête	Une petite
Catherine	J'ai fermé les yeux et j'ai essayé de m'en rappeler	J'ai essayé de me rappeler, comme si c'était moi qui dansait
Anne	Je me suis bien entraînée et j'ai bien réfléchi	
Marion	J'ai revu le spectacle dans ma tête	
Jeanne	J'ai fermé les yeux et j'ai réfléchi	
Filiz	J'ai bien regardé au début et à la fin	J'ai senti que ça venait doucement
<i>Elèves classés "bons"</i>		
Salma	J'ai repensé au spectacle dans ma tête	Je les trouve et je les garde dans ma tête
Bertrand	J'ai fait des gestes	
<i>Elèves classés "moyens"</i>		
Carine	J'ai fermé les yeux et je me suis concentrée	Je ne peux pas expliquer
Yaëlle	J'ai fermé les yeux après j'ai revu les images dans ma tête	Un peu comme les films, mais ça transformait les images
Vivian	Je me suis rappelé, j'ai regardé le début et j'ai dessiné	
Fatih	J'ai regardé la cassette de danse et je l'ai fait	
Maud	Je me rappelais de la danse	
Daniel	Je l'ai fait revenir dans ma	J'ai fait repasser le film dans

¹⁶⁹² La précision concernant le niveau scolaire des enfants est rajoutée dans notre travail, elle n'existe pas dans le tableau initial. Nous n'avons pas relevé de différences significatives entre les élèves en fonction de leurs niveaux scolaires dans le contenu des réponses et dans le principe même d'avoir répondu (sept élèves n'ont pas répondu: deux "excellents", un "très bon", deux "bons", un "moyen" et un "en difficultés").

	mémoire, le film	ma tête
<i>Elèves classés "en difficultés"</i>		
Sophie	J'ai fermé les yeux et j'ai réfléchi et c'est revenu	
Arnaud	Les musiques	
Hayet	j'ai recommencé le spectacle du début à la fin	
Ludovic	J'ai retenu ce que j'ai vu	
Nadine	J'ai bien regardé le film et je me le suis mis dans la tête	Il y a des images dans ma tête

Souvent l'enseignante indique aux élèves individuellement la méthode qu'ils doivent utiliser pour résoudre un exercice. Par exemple pour les soustractions, elle distingue "l'ajout", "l'emprunt avec cube" et "l'emprunt sans cube"; pour les multiplications, elle propose la méthode "enfant", "adulte" (on découpe les dizaines, les unités et on ajoute les dizaines en haut "comme les adultes"), "le quadrillage" (qui consiste à trouver la solution d'une multiplication à partir d'un carré ou d'un rectangle dont les deux côtés sont composés à chaque fois d'un nombre de carrés égal à l'un des deux nombres de la multiplication). Lorsque les élèves remplissent leur plan de travail individuel, ils savent ainsi pour certains exercices ce qu'ils devront résoudre et la manière dont ils devront s'y prendre. Cette façon de procéder suppose une connaissance assez exacte du niveau de l'élève et de sa manière de résoudre les problèmes: l'enseignante doit ainsi faire un travail préalable de repérage et de répartition des enfants.

Nous avons vu à la partie précédente combien la démarche hypothético-inductive est souvent valorisée par l'institutrice comme mode de connaissance (et on pourrait ajouter plus globalement, par la pédagogie Freinet qui prône le "tâtonnement expérimental"): cette approche privilégie plutôt l'induction, puisqu'à partir de faits réels observés, de cas donnés, singuliers, on va remonter à la loi, à une proposition plus générale. Mais l'enseignante ne se cantonne pas à ce mode de raisonnement et lorsque les élèves ont des exercices à résoudre, elle montre souvent plusieurs manières de procéder¹⁶⁹³: l'analogie (donner un exemple et s'en inspirer pour faire les exercices); l'induction (donner un exemple puis trouver la règle); la déduction (donner la règle, puis trouver un exemple). L'enfant choisit un "parcours", c'est à dire qu'il privilégie un mode de production des connaissances (analogie, induction ou déduction) puis qu'après il se corrige avec les autres manières de s'exercer:

CM1 (19.01.96)

L'institutrice fait une leçon sur les compléments. Elle a écrit au tableau: "1- Tu as des exemples, tu cherches la règle; 2- Tu as des exemples, tu cherches d'autres exemples; 3- Tu as la règle, tu cherches des exemples". Les élèves disent leurs "chemins" (par exemple, commencer par 1, puis faire 3 et 2). L'institutrice explique

¹⁶⁹³ "J'essaie de leur montrer qu'il y a plusieurs manières d'apprendre, j'essaie de travailler sur l'inductif, le déductif et l'analogie, qu'ils soient capables de déceler que y'a plusieurs démarches intellectuelles"(institutrice)

que les enfants qui ont le même “chemin” se mettront ensemble, puis elle passe entre les groupes pour les aider.

Feuille d'exercices pour la leçon sur les compléments

- 1- Tu as des exemple, tu cherches la règle, 1.
 Tu as des exemples, tu cherches d'autres exemples Au passage, il est intéressant de 2.
 noter encore une fois dans les phrases données en exemple l'intrication entre ce qui relève des “disciplines scolaires” (ici, des illustrations de règles grammaticales) et la “discipline scolaire” (organisation de la vie quotidienne, planification des activités à venir, justification de la nécessité d'apprendre l'astronomie...),

Compléments de nom	Compléments de verbe	Compléments de phrase
Nous cherchons des vêtements <u>de danse</u> ¹⁶⁹⁴	Nous cherchons <u>des vêtements de danse</u>	<u>Ce matin</u> plusieurs filles ont présenté des vêtements
Filiz <u>qui est la responsable de la coopé de classe</u> nous a dit que nous possédons 478F40c	Nous irons <u>au ski</u> en Février Nous parlons <u>de l'astronomie</u>	Nous irons au ski <u>à Lente avec la classe les 30/1, 6/2 et 13/2</u>
Nous travaillons au livre <u>sur Célestin Freinet</u>	Filiz nous a dit <u>que nous possédons 478F40c</u>	<u>L'été dernier</u> , Juliette est allée dans les Vosges
Le livre <u>que nous ferons</u> sera intéressant	Nous ferons <u>le concours des PTT</u>	<u>Dans les Vosges</u> , Juliette a visité l'ossuaire de Douaumont
Ce matin, Cécile a présenté un article <u>sur les pogs</u>	Nous avons décidé <u>de répondre aux corres</u>	
Nous apporterons des musiques <u>que nous aimons</u>	Nous pensons <u>à réparer la cage des animaux</u>	Nous travaillerons encore <u>sur l'astronomie parce que cela intéresse les enfants et pour devenir très savants</u>
Nous proposerons encore des costumes <u>pour la danse</u>	Florentine a envoyé un <u>cadeau à sa corres</u>	

- 3- Tu as la règle, tu cherches les exemples Nous n'avons pas indiqué l'intégralité des 1.
 règles données dans l'exercice.,

¹⁶⁹⁴ Sur le polycopié d'origine, les mots soulignés sont entourés et pour les compléments de nom et de verbe, une flèche indique le nom ou le verbe qui est complété.

Compléments de nom	Compléments de verbe	Compléments de phrases
Les compléments de nom peuvent compléter un nom commun (NC) ou un nom propre (NP)	Les compléments de verbe complètent un verbe	Les compléments de phrase complètent l'ensemble de la phrase
Le plus souvent, on peut les enlever; la phrase est alors moins précise, mais elle a toujours du sens	On ne peut jamais les enlever (si on le faisait, la phrase n'aurait plus de sens)	On peut les supprimer et les déplacer (la phrase est alors moins précise mais elle a toujours du sens)
Les compléments de nom commencent toujours par un petit mot qui est un mot qui relie	Les compléments de verbe commencent quelques fois par un mot qui relie, mais ils peuvent aussi commencer par un déterminant	Les compléments de phrase commencent quelques fois par un mot qui relie, mais ils peuvent aussi commencer par un déterminant

L'analyse des entretiens menés avec les enfants nous amène à penser que certains élèves "en réussite scolaire" ont tendance à ne pas privilégier un "parcours" (ce qui les rendrait plus aptes à réaliser des formes diversifiées d'exercices). Ainsi à la question "J'ai vu que ta maîtresse, elle propose différents parcours pour apprendre: les exemples vers la règle, la règle vers les exemples, les exemples vers les exemples. Est-ce que tu pourrais m'expliquer la manière de faire que tu préfères?", Joëlle, Gauthier, Florentine (excellents), Catherine et Anne (très bonnes), Maud (bonne) déclarent qu'elles n'ont pas de préférence et qu'elles aiment les trois manières de faire. D'autres élèves "en réussite" semblent privilégier plus facilement les "parcours" où on progresse de la règle vers l'exemple ¹⁶⁹⁵ : c'est le cas pour Marc, Marion, Patricia (très bons), Bertrand (bon) et Filiz (très bonne) qui explique qu'elle préfère avoir d'abord la règle "parce que si tu connais la règle, après tu comprends tout". Ces enfants préfèrent ainsi une approche déductive, contrairement à la méthode inductive valorisée par l'institutrice dans les activités d'éveil et de recherche. Chez les élèves qui ne sont pas en réussite scolaire, le problème est surtout que beaucoup ne se rappellent pas les parcours proposés (c'est le cas pour Yaëlle, Carine, Vivian chez les moyens) ou bien même ne comprennent pas la question (comme Fatih, moyen ou bien Arnaud, Hayet, Ludovic en difficultés) ¹⁶⁹⁶. Ces derniers donnent l'impression de ne même pas saisir les fondements et l'intérêt du retour réflexif sur la manière d'apprendre: on peut penser qu'ils effectuent de manière "mécanique" les exercices, sans s'interroger sur leur façon de procéder (ou alors s'ils le font, ils ne l'intègrent pas comme une donnée importante pour améliorer leurs apprentissages) .

4- La correction formative et l'auto-contrôle responsabilisant: les bases

¹⁶⁹⁵ Dans la catégorie des "très bons" interrogés, seule Jeanne préfère l'exemple pour aller vers l'exemple.

¹⁶⁹⁶ Dans la catégorie des "très bons", tout le monde a su répondre; dans la catégorie des "bons", seules Salma et Marguerite n'ont pas su répondre. Il faut préciser que Marguerite a une relation très distante au cours de l'entretien sans doute due aux épreuves relationnelles difficiles qu'elle traverse à l'école au moment de l'entretien. A la question portant sur le parcours préféré pour réaliser les exercices, elle répond "n'importe" comme pour se débarrasser de la question.

d'une évaluation axée sur la confiance

Comme à la Maison des Trois Espaces, l'institutrice pratique peu les compositions mais par contre elle organise chaque semaine des évaluations afin de connaître plus précisément le niveau de connaissance et les difficultés des enfants. Les évaluations se différencient selon elle des compositions qui sont plus "normatives", plus "contraignantes institutionnellement" (car elles peuvent figurer sur le dossier scolaire), mais l'enseignante reste persuadée que les évaluations suffiraient, car elles sont très significatives du travail effectué. On retrouve chez cette institutrice les mêmes fondements critiques que ceux de Célestin Freinet¹⁶⁹⁷ sur la notation comme sanction/émulation à laquelle il préfère l'auto-contrôle, moins stigmatisant. L'enseignante utilise les fichiers auto-correctifs issus des techniques Freinet, qu'elle adapte cependant différemment en fonction des enfants: certains n'arrivent pas à regarder la correction avant d'avoir montré leurs résultats à la maîtresse ("Une fois qu'ils l'ont fait, ils ont tellement envie de me montrer"), d'autres viennent simplement l'avertir de leur note et enfin quelques fois, l'institutrice trouve des enfants qui trichent en regardant la correction avant de commencer ou d'avoir fini l'exercice. Pour ces derniers, qu'elle repère facilement, l'enseignante essaie de ne pas avoir une attitude "punitiv", elle leur demande par exemple "Mais t'es sûr que tu l'avais pas corrigé avec la fiche?".

En outre, l'institutrice de CM1 comme celles de J.Giono¹⁶⁹⁸ et de Guilloux¹⁶⁹⁹ tend à dédramatiser les situations d'évaluation dans lesquelles les enfants sont toujours très angoissés, car ils assimilent l'exercice à un examen.

CM1 (30.01.96)

- (10h30) Retour de récréation. Séance d'évaluation de mathématiques L'institutrice explique aux enfants quels sont ses objectifs, qu'elle écrit au tableau: "*où vous en êtes de la connaissance des tables de multiplication; comment vous faites les multiplications; où vous en êtes avec les tables de soustraction; comment vous faites quand vous avez une situation de partage*". Filiz crie dans la classe: "C'est une

¹⁶⁹⁷ "Les notes et les classements sont toujours une erreur. La note est l'appréciation, par un adulte, du travail de l'enfant. Elle serait valable si elle était objective et juste. Elle peut l'être, partiellement au moins, quand il s'agit d'acquisitions simples, de la technique des quatre opérations par exemple. Mais pour le travail plus complexe où l'intelligence, la compréhension, les notions même de comportement entrent en ligne de compte, toute mesure systématique est défailante <...> Que dire alors des classements établis sur la base de ces notes fausses, et comment décider qu'un tel élève passe avant celui qui le suit avec quelques centièmes de points d'avance. C'est là, manifestement, la plus fausse des mathématiques, la plus inhumaine des statistiques"(Pour l'école du peuple, p.164); "Nous sommes en effet partisan d'un contrôle, mais pas d'un contrôle jaloux et soupçonneux, en vue d'abord d'un classement plus ou moins arbitraire. Ce contrôle-là n'est recherché que par les forts en thème, les premiers de la classe qui tirent orgueil de leur succès, tandis que les moyens et les faibles sont de plus en plus dominés par cette tyrannie de la note qui les rejette dans un dangereux sentiment d'infériorité"(Pour l'école du peuple, p.114)

¹⁶⁹⁸ Voir infra la partie IV,2 de cette configuration: "Les contrôles et les évaluations scolaires"

¹⁶⁹⁹ Voir infra la partie II,4 de cette configuration: "Valoriser les élèves et positiver les situations d'apprentissage"

interro! C'est une interro de maths!!!". L'institutrice lui demande de se calmer et d'arrêter de dire que c'est une interro.

- L'enseignante marque au tableau: "*Mathématiques 1°) Connaissance des tables de x*" et elle écrit au fur et à mesure les opérations que les enfants doivent réaliser de tête. Elle demande aux enfants de n'écrire "que le résultat". Elle commence (les enfants ne font aucun bruit): "*4x9=...je compte jusqu'à 5 et on passe à la suivante...*". Après avoir compté jusqu'à 5, elle dit "stop" pour marquer la fin du temps autorisé et le début de l'autre multiplication. Elle répète deux fois chaque multiplication. Quelques enfants parlent entre eux, mais elle ne les reprend pas.
- Les multiplications ont toutes été dictées. L'institutrice demande aux enfants de marquer au stylo vert s'ils se sont trompés, sinon d'indiquer que c'est juste: "*Je vous fais confiance, parce qu'en fait, ça sert à quoi, cette évaluation?*". Les enfants répondent que c'est pour eux, pour savoir où ils en sont, pour continuer à expliquer des choses qu'ils n'auraient pas comprises. L'enseignante est satisfaite de ces réponses.
- Elle continue l'évaluation en écrivant au tableau: "*2°) Multiplications: quadrillage*"¹⁷⁰⁰ /enfant/adulte" et elle inscrit dessous une série de multiplications à réaliser. Elle demande oralement aux enfants de résoudre la multiplication avec chacune des trois méthodes indiquées "*Vous le faites assez vite, vous pinaillez pas!*". Elle distribue aux enfants des feuilles à carreaux (pour la méthode du quadrillage), leur demande de faire les multiplications "dans l'ordre" et les autorise à utiliser les tables, "mais pas la calculette". <...>
- L'enseignante aide une fille qui ne comprend pas la méthode du quadrillage, puis elle explique: "En fait, là, c'est pour voir jusqu'où vous allez chacun. Si vous vous êtes arrêtés, c'est pas grave, c'est un apprentissage en cours, ça me permet de voir où il faut que je reprenne avec chacun. Tant pis si vous faites une erreur, ça fait rien, comme ça je verrai où vous en êtes, vous êtes en cours d'apprentissage". Elle annonce qu'elle laisse "une minute", mais elle ne calcule pas précisément sur une montre, et quand elle déclare que la minute est écoulée, elle se rend compte que les enfants n'ont pas terminé et elle leur dit: "Je vais vous laisser plus de temps".
- L'institutrice passe à la troisième partie de l'évaluation: "*3°) Soustraction*". Un garçon demande pourquoi il y a un "s" à "soustraction" et pourquoi deux à "poisson". L'enseignante lui répond qu'il a raison de poser la question qui semble poser problème à beaucoup d'enfants, et qu'elle essaiera d'y répondre un autre jour. Elle rappelle les prénoms de ceux qui travaillent avec la méthode de l'ajout et de ceux qui font la méthode de l'emprunt puis elle avertit: "*Vous regardez pas sur la feuille de votre voisin*". Les enfants rient. Elle insiste: "*Non, mais vraiment, c'est pour que je vois où vous en êtes. Faites ce que vous savez, ce que vous pouvez, c'est pas grave si on se trompe, on est en apprentissage*". Elle répétera encore plusieurs fois que "*c'est pas grave si on se trompe*". Certains enfants lèvent le doigt pour savoir si leur

¹⁷⁰⁰ La méthode du quadrillage consiste à trouver la solution d'une multiplication à partir d'un carré (ou d'un rectangle) dont les deux côtés sont constitués de "un à l'autre", elle est très sollicitée par les enfants qui, en demandant les petits avis sur leurs réponses, se réprochent d'être "un peu mal",

“il faut réfléchir”, “c’est ça”, “non, tu te trompes”. Un garçon se plaint: *“Mme C.! Je trouve pas...”* et elle lui répond: *“C’est pas grave, tu me mets jusqu’où t’es allé, je verrai comme ça”.*

Elle finit par la dernière partie de l'évaluation: *“Alors nous en sommes au 4ème. C’est très important que chacun fasse à sa façon. C’est une situation de partage. Toutes les solutions sont bonnes, c’est important que je sache comment vous aimez faire des partages. Vous réfléchissez pour savoir quelle est la meilleure manière de faire”.* L’institutrice écrit au tableau: *“On partage à égalité 89 bonbons entre 27 enfants”* . Puis elle explique: *“On met la phrase-question et après on mettra la phrase-réponse. Surtout, vous ne mettez pas que la réponse, vous expliquez comment vous faites”* et elle ajoute *“Ca me permet de comprendre comment vous procédez, comment vous aimez faire, pour savoir comment aborder la division avec vous... A la fin, je ne vous dirai même pas si c’est juste ou pas, ça m’intéresse pas”* <...>

Tout au long de l'évaluation, l'institutrice s'efforce de ne pas dramatiser la situation qui n'est pas présentée sous forme de sanction face à des savoirs non sus ou des compétences non acquises; elle ne veut pas d'ailleurs que les enfant parlent d'une "interro" de maths, elle souligne à la fin que "ça ne l'intéresse pas" de noter les productions des élèves, elle fixe un temps mais ne le respecte pas vraiment, elle leur demande de ne pas parler mais elle laisse une certaine latitude (en ne reprenant pas systématiquement les enfants qui parlent) et elle vient voir les élèves pour les aider. Parfois même, on a l'impression d'être dans une situation habituelle d'apprentissage scolaire (par exemple lorsqu'un garçon lui demande une précision orthographique) tant et si bien que certains enfants rient quand elle leur demande de ne pas regarder sur la feuille du voisin. Elle précise au début de l'évaluation quels sont les objectifs de la séance, ce qui reflète une conception de l'élève basée sur la responsabilité (l'enfant doit savoir pourquoi il fait cet exercice qui ne relève pas de la composition).

L'évaluation, préférée à l'interrogation écrite, ne joue donc pas tellement un rôle de contrôle du travail effectué (et donc aussi de stimulant): elle est plutôt utilisée comme un indicateur pour l'enseignante et pour l'élève d'un niveau de connaissances et des lacunes à combler, à tel point qu'à la fin de la séance décrite, elle ne dit même pas si c'est juste ou pas. La notation n'est d'ailleurs pas le privilège de l'institutrice, et certains enfants peuvent être appelés par l'enseignante pour aller vérifier puis évaluer le travail de pairs. L'évaluation peut porter sur des activités de gymnastique, où l'enfant joue en quelque sorte le rôle d'un arbitre mémorisant, qui note progressivement les fautes et les restitue à l'élève observé, pour qu'il s'améliore au cours des prochains matchs.

CM1 (23.01.96)

(9h30) Séance de gymnastique/match de basket. L'institutrice distribue des feuilles qui servent aux enfants pour s'observer entre eux: ils doivent faire trois colonnes "passe" (mettre une croix quand il y a une passe)/ "passe-réussite" (une croix quand la passe est réussie)/ "fautes" (une croix quand une faute est notée, par exemple les contacts trop violents ou la station trop longue dans la raquette). L'institutrice arbitre le match de basket: elle rappelle qu'il est interdit de parler sur le terrain et qu'il faut se

faire des passes. Cette dernière consigne n'étant pas respectée, l'enseignante interdit les dribbles pendant 5 minutes (les observateurs doivent les compter comme une faute). A la fin du match, elle demande aux enfants observateurs de dire aux enfants observés ce qu'ils ont noté.

L'évaluation faite par les enfants ne doit pourtant pas être interprétée comme une délégation de pouvoir¹⁷⁰¹ octroyée par l'enseignante (qui précise bien qu'elle a "horreur du petit bras droit de l'instit"). D'une part, dans beaucoup de situations, l'enfant évaluateur devient évalué à son tour et d'autre part, cette évaluation n'est jamais présentée comme une "sanction": une séance d'aide suit toujours les évaluations en mathématiques et en français, avec des exercices similaires, où les élèves qui ont le mieux réussi aident ceux qui ont des difficultés¹⁷⁰² : "une évaluation n'est jamais: toc tu sais pas, ben voilà, c'est fini pour toi <...> je ne veux pas que l'évaluation soit l'arrêt de quelque chose, c'est simplement une mesure à un moment donné, qui relance un travail" . Au moment de la passation de l'évaluation, les élèves peuvent même demander un "joker", qui consiste à solliciter l'aide de l'institutrice.

L'effectuation du plan de travail suit cette logique d'autocontrôle et de responsabilisation de l'élève, en sachant que l'institutrice surveille quand même les enfants: "y'a plusieurs raisons pour lesquelles ils peuvent ne pas l'avoir fait. Ils peuvent avoir fait autre chose de très important, dans ce cas, ça passe, ils peuvent avoir perdu du temps, dans ce cas-là, je réajuste, ça peut aller jusqu'à des contraintes, du style si la semaine prochaine, tu arrives pas à le faire, il va falloir que tu restes en récré pour le finir <...> à la récré en théorie on n'a pas le droit mais...ou alors je surveille beaucoup plus la semaine suivante ce qu'il fait et je suis plus prégnante. C'est une énorme question et c'est une très bonne question, parce que c'est un gros problème avec 27 enfants, d'être sûre qu'ils vont pas se défilier"¹⁷⁰³ . Sur les plans de travail, les élèves doivent s'auto-évaluer individuellement, puis inscrire le "bilan du travail collectif"¹⁷⁰⁴ .

Dans la version du plan de travail qu'il proposait, Célestin Freinet avait rajouté une note pour la discipline, la propreté, la vie communautaire, à indiquer par le maître. L'ensemble des notes étaient synthétisées dans un graphique et le pédagogue décrit une sorte de pratique d'émulation étonnante (et non appliquée dans la classe de CM1

¹⁷⁰¹ Comme le laisse pourtant à penser la remarque de Filiz (très bonne) adressée à Juliette (excellente), lorsqu'elle va, à la demande de l'institutrice donner des notes de lecture à d'autres enfants: "*Ah! Juliette, c'est la deuxième maîtresse!*".

¹⁷⁰² L'enseignante prépare très précisément ces séances d'aide: "*je vais corriger les évaluations chez moi et je vais faire un tableau. Par exemple, les types de difficultés qu'on rencontre sur la soustraction et la retenue, et je vais mettre pour tel type de soustraction telle personne peut aider, pour tel type d'autre, telle personne peut aider, et donc jeudi, y'aura plein de soustractions, des enfants en train de les faire et des enfants qui lèvent la main et je pourrai envoyer pour aider tel enfant tel autre dont je sais qu'il sait faire la difficulté que l'autre ne sait pas faire*".

¹⁷⁰³ A propos des plans de travail, Célestin Freinet souligne qu'il s'agit de stimuler les retardataires qui "*tels le lièvre de la fable, pensent qu'il leur reste toujours du temps devant eux*"(*Pour l'école du peuple*, p.115).

¹⁷⁰⁴ Voir infra la partie IV,1: "Préparation mentale par la planification et le retour réflexif sur la programmation des apprentissages"

observée) compte tenu de sa philosophie de l'éducation: "Les enfants comparent entre les graphiques, spontanément. L'instituteur peut signaler le modèle des graphiques à imiter. Sans plus"¹⁷⁰⁵. Les propos de Célestin Freinet concernant le plan de travail montrent combien l'organisation du travail scolaire participe très étroitement d'un ordre, d'une discipline qui valorise l'auto-maîtrise de ses comportements: "Avec le plan de travail, l'enfant devient pour ainsi dire libre dans le cadre de certaines barrières qu'il a, d'avance, mesurées et acceptées. Dans les limites de ce cadre, il peut aller à son pas, mesurer l'avancement de sa tâche, se hâter pour se reposer ensuite ou se donner à d'autres activités plus passionnantes. Il acquiert à cette pratique, même tout jeune, la notion de l'ordre, de la maîtrise de soi, de la confiance, de l'amour du travail fini qui évoluera en conscience professionnelle, de l'équilibre et de la paix conquis de haute lutte par la vertu du travail. Cette pratique des plans de travail à l'Ecole maternelle -comme aux autres degrés- sera au centre de la discipline nouvelle qui n'est nullement fantaisiste et individualiste comme on l'a parfois supposé, ni arbitrairement autoritaire, mais qui est la résultante d'une organisation méthodique de l'activité individuelle dans le cadre de la vie complexe de la classe"¹⁷⁰⁶.

V- Une organisation collective. L'expérience d'un modèle communautaire

Nous empruntons l'expression de "modèle communautaire" à J.L Derouet: certaines caractéristiques de la configuration C.Freinet se retrouvent dans ce modèle (sans se confondre entièrement¹⁷⁰⁷) dont nous avons déjà rencontré quelques aspects. Par exemple, on accorde beaucoup d'importance au mobilier et à la décoration intérieure, au bâtiment scolaire qui doit être dans la continuité de la vie extérieure et la "mise en forme communautaire du monde scolaire" se caractériserait comme un "univers politique très perméable à des valeurs comme l'affectivité, le corps, l'esprit d'enfance"¹⁷⁰⁸. Le point d'appui de ce modèle est la personne en insistant sur sa globalité et son insertion dans un milieu (contrairement au modèle de l'intérêt général où l'on valorise le général aux dépens de ce qui est particulier, entraînant un attachement aux savoirs abstraits et une garantie d'autonomie de l'école par rapport à la vie, aux plaisirs immédiats): on avantage ainsi des

¹⁷⁰⁵ *Pour l'école du peuple*, p.116

¹⁷⁰⁶ *idem*, p.48

¹⁷⁰⁷ Par exemple, J.L Derouet explique que dans le modèle communautaire, le principe de l'évaluation est remis en cause, afin d'éviter le classement et la comparaison entre les élèves. On préfère des productions dont l'évaluation reste globale et subjective (panneaux d'exposition, montage audio-visuel). Cette idée, si elle n'est pas fautive pour la configuration C.Freinet demeure cependant imparfaite puisque nous avons vu combien l'institutrice s'attache à l'évaluation individuelle et à la connaissance personnelle des progressions et des difficultés. Le "modèle communautaire" reste une modélisation qui permet de rendre intelligibles certaines dimensions de la configuration C.Freinet, mais qui est insuffisant pour recouvrir entièrement les nuances et la réalité d'une pratique pédagogique.

¹⁷⁰⁸ *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Ed. Métailié, Paris, 1992, p.97

formes d'apprentissage plus centrées sur le travail de groupe ¹⁷⁰⁹ et un style de relations humaines basé sur la concertation, la coopération, le dialogue plus que sur la dépendance et la hiérarchie.

1- Une présence renforcée des règles par leur actualisation constante dans les décisions-engagements et à travers l'émergence des situations conflictuelles en réunion de coopérative

a) Lois orales imposées/décisions-engagements écrits et négociés

Comme dans les configurations de la Maison des Trois Espace et de Tom Pouce, les lois de la classe ne sont pas imposées arbitrairement, elles font appel à la raison des enfants: "Je veux que les enfants ne soient pas dociles, mais respectent les règles qu'on a pris ensemble, parce qu'ils en sentent la nécessité pour eux et pour les autres" (institutrice). Dans la classe, chacun (élève comme enseignante) est garant du respect des lois et si un enfant ne s'acquiesce pas de sa responsabilité, "les autres râlent, c'est à dire que si par exemple quelqu'un ne donne jamais à manger aux animaux alors qu'il est responsable des animaux, il est soumis à une pression...alors y'en a qui sont fragiles à cette pression, qui sont sensibles, y'en a qui s'en moquent, y'en a qui réagissent en disant <<ouh là, il faut qu'je réagisse>>, y'en a qui s'effacent devant le problème, qui disent <<mais moi, ça m'intéresse pas>>" ¹⁷¹⁰ (institutrice).

En début d'année, l'institutrice donne quatre lois indiscutables qui "cadrent les critères de valeurs" qui sont les siens (mais elle admet qu'ils ne sont pas universels et qu'ils peuvent changer en fonction des enseignants): ne pas se moquer des autres dans leurs difficultés d'apprentissage; ne pas se moquer des différences physiques; ne pas être raciste; ne pas taper les autres enfants. Elle explique aux enfants que ce sont des choses "impossibles parce qu'elles ne sont pas humaines" mais que par contre "pour le reste, tout peut se discuter". Ces lois ne sont pas écrites et l'enseignante n'a jamais voulu afficher un règlement écrit pour une année: "c'est volontaire, parce qu'en plus je trouve que ça fait pas décor dans la classe, je sais pas comment dire, ça me gênerait que dans ma classe y'ait marqué <<je ne dois pas être raciste>>" . Contrairement à ce que nous avons pu relever à la Maison des Trois Espaces, les élèves ne se distinguent pas dans la manière de présenter les lois, en fonction de leur niveau scolaires (les élèves "en difficultés" connaissaient davantage les règles que ceux "en réussite" et ils les décrivaient moins en termes de finalité, plus selon les modalités de leurs applications) ¹⁷¹¹ .

Sans doute peut-on chercher des éléments explicatifs de cette différence de

¹⁷⁰⁹ "Le travail de groupe est préféré au travail personnel, parce qu'il dilue la performance individuelle et développe conjointement aux qualités cognitives des qualités humaines de coopération et d'entraide", *Ecole et justice*, p.99

¹⁷¹⁰ Dans la suite de l'entretien, l'institutrice explique qu'elle intervient "en amont" pour ne pas laisser "pourrir la situation"; il lui arrive ainsi de proposer à un enfant de changer de responsabilité, ce qui évite d'arriver au point où les autres élèves le dénoncent parce qu'il ne s'acquiesce pas correctement de sa responsabilité

¹⁷¹¹ Voir infra la partie VI de cette configuration: "Les représentations enfantines des relations de pouvoir avec l'institutrice"

réception et d'expression des règles entre les élèves des deux configurations par la manière dont les lois sont présentées et revalorisées dans chacune des deux classes observées. A C.Freinet, l'institutrice insiste énormément sur les quatre lois "fondamentales" qu'elle impose sans discussion en début d'année, qu'elle explique oralement en illustrant par des exemples réels pris à partir d'elle-même ou des élèves de la classe et les lois sont mobilisées notamment par le biais des décisions-engagements (règles réécrites chaque semaine) dans le cadre hebdomadaire de la réunion de coopérative. Les lois ont ainsi tendance à être beaucoup plus "contextualisées", rapportées à des situations précises (avec des exemples donnés par l'institutrice ou avec des problèmes réels que la réunion de coopérative doit gérer), puis elles sont rédigées dans les "décisions-engagements" suivant une forme très "particularisante", appliquée à des cas concrets, des événements spécifiques qui se rapportent à des problèmes réellement rencontrés¹⁷¹². Certaines "décisions-engagements" sont une application directe des lois orales¹⁷¹³, d'autres ont un rapport plus lointain. Pour autant, les "décisions-engagements" ne sont pas "oubliées" d'une semaine sur l'autre: chaque élève les inscrit toutes les semaines sur son plan de travail (puis il indique lors de la réunion de coopérative le "bilan collectif", c'est-à-dire l'évaluation faite par la classe de l'application de ces décisions) et l'institutrice les reproduit sur des affiches grand format conservées d'une semaine sur l'autre et consultables facilement par les élèves (elles sont accrochées contre un mur de la classe, ce qui constitue une "mémoire" des différentes décisions-engagements). La réunion de coopérative à C.Freinet est une institution active qui a le pouvoir de légiférer et dont les décisions-engagements impliquent directement les élèves: leur forme d'écriture "nous ferons ceci...nous ne ferons plus cela..." sont déjà une manière d'engager les enfants qui marquent leur accord en votant (ou alors exceptionnellement, c'est l'institutrice qui impose la décision, lorsqu'elle trouve une situation intolérable). A la Maison des Trois Espaces, les lois sont rédigées en début d'année, elles sont plus nombreuses (il est donc plus difficile de toutes se les remémorer) et elles sont écrites et affichées sous une forme plus "générale" même si elles peuvent s'appliquer à des cas particuliers, énoncés notamment lors des conseils hebdomadaires.

Pour finir, une autre différence importante marque la spécificité des "décisions-engagements" de la configuration C.Freinet par rapport aux règlements relevés à Tom Pouce ou à la Maison des Trois Espaces: à travers la lecture des "décisions-engagements" on peut voir des éléments inhérents au maintien de l'ordre scolaire¹⁷¹⁴, mais aussi aux obligations de rendu des travaux scolaires¹⁷¹⁵, au planning

¹⁷¹² On peut consulter en annexe K6 l'ensemble des "décisions-engagements" relevées pour la période du 6 septembre 1996 au 27 janvier 1997.

¹⁷¹³ Par exemple, "Nous ne nous moquerons jamais des enfants qui font des erreurs parce que ça empêche d'apprendre et que c'est méchant"; "Pas de moqueries!"; "On ne fait pas tomber les autres".

¹⁷¹⁴ "Pour que nous ne discussions plus, nous nous inscrirons à l'entretien", "Nous chuchoterons", "Nous ne parlerons plus sans lever la main"; "Plus de poil à gratter!"; "Tout le monde portera le cartable" (certains enfants faisaient porter leurs cartables par d'autres élèves); "Nous serons plus calmes à la sortie"; "Nous ne tenons pas compte des caprices, la règle est la même pour tout le monde"

des apprentissages et des exercices scolaires¹⁷¹⁶, à l'organisation dans les groupes de travail¹⁷¹⁷, au déroulement des séances de sport¹⁷¹⁸, à l'aménagement matériel de la classe et aux responsabilités¹⁷¹⁹, à l'attention scolaire¹⁷²⁰. Ainsi dans la configuration C.Freinet plus qu'ailleurs, à travers ces décisions qui relèvent du règlement, du cahier de texte, de discussions personnelles maître/élève, des règles de sport, de l'organisation scolaire quotidienne, on relève en filigrane l'intrication entre la discipline et les disciplines scolaires, comme l'illustre bien cette décision-engagement "Nous travaillerons à la rentrée en français sur le règlement du foot" qui instaure une marque temporelle de prévision et crée une association entre contenu scolaire et forme de règlement sportif.

Dans la configuration C.Freinet, les "décisions-engagements" représentent en quelque sorte le règlement actualisé toutes les semaines, ce qui le rend certainement plus "présent" dans l'esprit des enfants qu'un texte de règles affichées et en tout cas plus "finalisé" par rapport à des actions concrètes. Les élèves doivent même s'engager par rapport aux règles écrites hebdomadairement: chaque début de réunion de coopérative est consacré à l'examen une par une des "décisions-engagements" de la semaine passée, avant d'aborder les points retenus à l'ordre du jour: "on voit ce qui a mal été tenu, ce qui a bien été tenu, et donc on le fait apparaître sur le plan de travail <...> on prend des décisions, on en tire le bilan et on voit s'il y a lieu de renouveler ou de prolonger" (institutrice). Les responsables de la réunion de coopérative distribuent alors la parole aux élèves qui le souhaitent à condition qu'ils le manifestent "dans les normes" en levant le doigt.

¹⁷¹⁵ "Tout le monde aura recopié son texte n°1 à la fin de la semaine"; "Armand, Ludovic, Yotam et Jérémy recopieront leur texte la semaine prochaine"; "Nous enverrons la lettre à Isabelle et Fabrice lundi" (ces deux enfants sont des correspondants auxquels les élèves responsables n'ont toujours pas adressé leur lettre); "Nous répondrons aux correspondants. Le brouillon sera prêt le jour de la rentrée"

¹⁷¹⁶ "Après Toussaint, nous ferons course de vitesse"; "Nous irons à la BCD de l'école maternelle jeudi à 3 heures"; "Les contrôles auront lieu Jeudi 26/10 et Lundi 6/11"; "Nous finirons le travail sur Van Gogh Mardi 6/11"; "Nous essaierons d'organiser un tournoi de rugby"; "Nous ferons deux autres séances avec les CM1-CM2 sur les multiplications à partir du 11/12"

¹⁷¹⁷ "Pour le travail d'équipe, tout le monde travaille mais on écrit chacun par ordre alphabétique"; "Travail en équipe: on écrit chacun son tour par ordre alphabétique du prénom"; "Nous changerons les équipes le jour de la rentrée"

¹⁷¹⁸ "Nous sortirons ceux qui restent dans les cages" (comprendre: les enfants gardiens de but doivent laisser leur place au bout d'un moment); "En rugby, celui qui est attrapé doit s'arrêter en douceur, il compte 3 et il passe derrière"; "En foot multi-ballon, on ne tirera pas fort et on devra dribbler la balle jusqu'au milieu de chaque demi-terrain"; "En basket, Joëlle, Jérémy, Marguerite arbitreront les matchs"

¹⁷¹⁹ "Nous demanderons aux parents s'ils peuvent donner des plantes pour le jardin"; "Nous apporterons de la nourriture pour les animaux"; "Nous placerons les vêtements dans le couloir"; "Nous rangerons les fichiers"; "Nous achèterons des balles de ping-pong avec la caisse de la classe"

¹⁷²⁰ "Ceux qui ont envie de discuter se rappellent des méthodes que nous avons trouvées"; "Nous travaillerons sur comment être attentifs"

CM1 (27.01.96)

- La réunion commence. Une responsable lit les décisions/engagements de la semaine dernière. Les enfants lèvent le doigt et interviennent après avoir été désignés par les responsables. A la fin des échanges, l'institutrice fait le "bilan" des interventions: *"Est-ce que les décisions/engagements ont été tenues?"* et fait remettre à l'ordre du jour les points non respectés pour la semaine qui vient de s'écouler: *"Pour les WC, c'est Bertrand et Hayet"* (ils doivent rédiger un panneau pour respecter la propreté des lieux; ils ont été choisis parmi les nombreux volontaires qui se proposaient). *"Nous proposons des équipes lundi"* (les enfants doivent trouver de nouvelles équipes de sport). L'enseignante demande aux enfants de sortir leurs plans de travail, pour remplir la case concernant le bilan des décisions/engagements: *"Qu'est-ce qu'on peut mettre?"*. Les enfants proposent: *"bilan pas très bien tenu"*, ce qui est retenu par l'institutrice, puis écrit par tous les élèves.

Ainsi, lorsque certaines décisions-engagements ne sont pas respectées, une discussion est ouverte afin d'arriver à une deuxième rédaction qui marquera un nouvel engagement de la part des enfants; certains problèmes délicats requièrent même plusieurs discussions et nécessitent la rédaction d'une succession de "décisions-engagements". C'est le cas par exemple pour les pogs¹⁷²¹, dont on peut suivre "l'historique" depuis la semaine de la rentrée jusqu'à la fin janvier:

- **6 septembre:** "Nous ne jouerons plus aux pogs devant les classes si les enfants travaillent"
- **24 octobre:** "Pas de pog le jeudi 26. Une semaine d'observation, en cas de problème, plus de pog"
- **10 novembre:** "Nous annulerons les pogs pendant la semaine du 13 au 17/11"
- **17 novembre:** "La semaine prochaine, les pogs seront autorisés mais chacun pourra choisir de faire autre chose. Bilan samedi"
- **25 novembre:** "Les pogs sont autorisés mais nous n'en parlons plus en classe"
- **27 janvier:** "Les pogs sont interdits à partir de lundi"
- **3 février:** "Les pogs sont interdits à partir de 8h30 à 11h30 et de 14h à 17h. La maîtresse ramasse les pogs"

Au départ, la restriction concernant le jeu des pogs touche au travail des enfants, qu'il ne faut pas perturber, puis les pogs occasionnent de nombreux conflits entre les élèves (vols, trocs inégaux, tricheries...) qui amènent l'interdiction de jouer d'abord pendant une journée, ensuite pendant une semaine. La "décision-engagement" qui suit réinstaura l'autorisation de jouer aux pogs, en spécifiant qu'"on peut jouer à autre chose!". Le 25 novembre, il est indiqué qu'on peut jouer aux pogs, mais qu'il est interdit d'en parler en classe. L'institutrice trouve en effet que les réunions de coopérative monopolisent trop souvent l'attention sur les pogs (désaccords sur les règles du jeu, sur la manière de les

¹⁷²¹ Jeu avec des ronds de carton empilés qu'il s'agit de retourner en jetant un "kini" (gros rond de plastique) sur le tas.

appliquer, pogs qui disparaissent...). A partir de cette réunion de coopérative, l'institutrice considère que "pog" devient un gros mot, alors que contrairement à la configuration Tom Pouce ¹⁷²², cette enseignante ne reprend d'ordinaire jamais les élèves qui disent des mots "grossiers", car elle considère que "c'est moins dur que d'insulter quelqu'un parce qu'il est arabe, ou de se moquer de quelqu'un parce qu'il ne sait pas, il s'est trompé dans un apprentissage".

Dans ses écrits, Célestin Freinet insiste sur l'aspect inutile et artificiel des formes adéquates de la politesse: "Nous ne sommes pas rigoureux sur la forme de la politesse. Cet enfant vient vers nous, pressé de nous faire part d'une découverte faite en route ou d'une nouvelle à nous annoncer. Dans sa hâte, il oublie de dire bonjour: mais sa confiance affectueuse n'est-elle pas le plus délicat des bonjours!" ¹⁷²³. Cette conception serait impensable dans la configuration Tom Pouce où la politesse et le langage maîtrisé sont très valorisés en tant qu'indicateurs d'une urbanité contrôlée et d'une maîtrise suffisante de soi. Sachant le peu d'importance que l'institutrice accorde à la "politesse" et à l'utilisation des "gros mots" (sauf s'ils vont à l'encontre du respect d'autrui) ¹⁷²⁴ on peut penser que la "décision-engagement" relative à l'interdiction de prononcer le mot "pog" relève davantage d'une manière humoristique d'interdire aux enfants de parler des pogs, que d'un principe fondamental sur lequel reposent les lois orales énoncées en début d'année. Ainsi un jour, alors qu'un élève prononce le mot "pog" devant tous les autres enfants qui rient, car ils connaissent l'interdiction, l'institutrice répond que "ça va, c'est pas trop grave, kini c'est encore pire". D'ailleurs certains enfants essaient de contourner de manière humoristique eux aussi cette décision-engagement: le samedi 3 février, alors que deux filles préparent l'ordre du jour pour la réunion de coopérative, une autre élève entre dans la classe et inscrit à l'ordre du jour: "P.O.G". Les deux responsables s'insurgent immédiatement en rappelant qu'on n'a pas le droit de parler des pogs, ce à quoi la fille répond qu'elle n'en parle pas, qu'elle l'écrit et qu'elle n'a noté que les lettres "P", "O", "G".

Après quelques levées d'interdiction, on reviendra le 27 janvier à une interdiction absolue de venir en classe avec des pogs, interdiction proposée par l'institutrice suite à de

¹⁷²² Voir infra la partie V,2,c de cette configuration: "La politesse comme expression d'une urbanité contrôlée"

¹⁷²³ *Pour l'école du peuple*, p.78. L'enseignante de la classe observée nous explique par ailleurs qu'à ses débuts dans l'école C.Freinet, elle avait autorisé les enfants à écrire des mots grossiers sur le journal scolaire, car elle pensait qu'il fallait conserver la "spontanéité", la "libre expression". Le directeur lui avait demandé de supprimer ces mots grossiers, par crainte de l'opinion que pourraient avoir les parents lisant le journal.

¹⁷²⁴ Par contre, il est surprenant de relever qu'au cours des entretiens menés à C.Freinet, six élèves sur vingt-quatre (indistinctement ceux en réussite et ceux en difficultés) citent comme loi "ne pas dire de gros mots": Marguerite (bonne), Marc (très bon), Joëlle (excellente), Arnaud (difficultés), Ludovic (difficultés), Daniel (moyen). Peut-être l'ont-ils déjà rencontrée auprès des enseignants précédents ou bien la déduisent-ils de ce qu'ils pensent être une interdiction scolaire "normale". Catherine (très bonne) cite cette loi, puis se rétracte en disant "*mais ça, ça fait rien*"; Florentine (excellente) déclare "*vaut mieux pas dire de gros mots, mais c'est pas interdit*"; Gauthier (excellent) explique "*la maîtresse elle a dit que c'était pas vraiment très important, c'est de pas dire de gros mots*"; Filiz (très bonne) commente "*dire des gros mots encore, ça va, la maîtresse, là*"; Jérémy (difficultés) affirme que "*les gros mots, la maîtresse, elle s'en fout, c'est pas une loi*" et Maud (bonne): "*Et les gros mots, on peut les dire parce que les enfants i'z'en disent souvent, des gros mots!...<elle éclate de rire>*"

nombreux problèmes.

CM1 (27.01.96)/réunion de coopérative

- L'institutrice s'est inscrite à l'ordre du jour pour intervenir concernant les pogs: *"Je voudrais dire quelque chose concernant les pogs. Je pense qu'ils ont causé tellement de problèmes que je propose de les interdire à partir de lundi. Qu'est-ce que vous en pensez?"* La majorité des enfants lève le doigt. L'institutrice fait marquer la décision sur le compte-rendu <...>

Lors des premières "décisions-engagements", l'enseignante avait soumis une alternative aux enfants: soit ils interdisaient les pogs, soit ils arrivaient à les gérer. Elle avait souligné d'emblée l'injustice de ce jeu car ceux qui ont de l'argent peuvent acheter des pogs, ce qui peut susciter de la jalousie et provoquer des vols. A l'époque, les élèves avaient voté pour la deuxième solution qui ne s'avère pas être concluante aux yeux de l'enseignante: elle change alors de manière de procéder en suggérant fortement l'interdiction des pogs, suggestion qui recueille l'assentiment des enfants. Selon elle, "les enfants l'entendent très bien, j'ai pas l'impression que c'est moi qui décide, mais qu'en fait le problème est formulé tellement clairement que y'a une nécessité de prendre une mesure qui est de l'ordre de l'interdiction. Peut-être je suis dans l'utopie, mais j'ai pas l'impression vraiment d'être censeur". Elle se pose en tant que porte-parole d'une volonté générale, mais aussi en tant que "garante" d'un certain "ordre minimum nécessaire", en justifiant toujours l'interdiction, surtout lorsque la décision peut paraître injuste¹⁷²⁵. Les décisions-engagements ne sont ainsi pas toujours négociées avec l'institutrice qui peut en imposer, comme par exemple en 1995/96 l'interdiction d'entrer seul en classe, suite aux nombreux vols dont se plaignent les élèves:

CM1 (27.01.96)/réunion de coopérative

- Plusieurs enfants se plaignent de vols et l'institutrice conclue la longue liste de plaintes par: *"Je pense qu'on ne peut plus faire confiance aux enfants qui restent seuls dans la classe. Maintenant, on va le marquer en décisions-engagements, on peut même pas en discuter, on ne rentrera plus seul en classe. Je suis extrêmement en colère. On le marquera dans le prochain plan de travail"*

Cependant, la décision-engagement imposée sur les pogs du 27 janvier n'a que peu d'effet, puisque dans la semaine qui suit, les élèves continuent à jouer aux pogs, sous les yeux de l'institutrice qui ne réagit pas (elle est même très détendue, ne prenant pas cela pour de la provocation), mais qui laisse les enfants soulever le problème à la réunion de coopérative du 3 février. Lors des entretiens, certains enfants abordent d'ailleurs spontanément la question, comme Jérémie: "La semaine dernière, on avait dit qu'il fallait

¹⁷²⁵ L'enseignante explique qu'une année, suite à des vols dans la classe elle a renoncé à participer avec ses élèves au carnaval de l'école et qu'elle a justifié sa position de la manière suivante: *"j'ai essayé de leur expliquer que le carnaval c'était une fête d'irrespect, une fête de transgression des lois et qu'en fait je n'avais pas envie de me prêter à cela parce que la transgression avait été suffisante et que je n'avais pas envie de jouer avec ça. J crois qu'en fait ils l'ont compris, mais ils n'ont pas partagé parce qu'ils ont souffert, parce que les autres étaient en train de faire les fous, voilà, mais j'ai été intransigente, j'ai voulu montrer justement que y'a un moment où l'individu doit signifier qu'une limite est dépassée".*

pas apporter des pogs, mais y'en a qui les apportent, alors on leur redira de ne pas les apporter".

CM1 (3.02.96)/réunion de coopérative

- (10h30) Les enfants entrent progressivement dans la classe en revenant de récréation <...> Filiz et Marc donnent la parole et Anne prend des notes. Quelques enfants ont écrit des remarques dans la colonne "autre" <...> L'institutrice: "*A trois, vous faites le silence!*". Filiz lit les décisions-engagements de la semaine dernière, puis elle enchaîne en donnant tout de suite son avis: "*Moi je trouve que les pogs, ça a pas bien marché, parce que j'en ai vu plein, ben qui jouaient...*". Beaucoup d'enfants lèvent le doigt pour venir confirmer ses propos: tout le monde joue aux pogs, personne n'a tenu compte de la décision-engagement. Plusieurs élèves s'accusent entre eux d'avoir apporté des pogs. Une fille se défend en expliquant qu'elle a remarqué que tout le monde apportait des pogs et que la maîtresse ne disait rien. Daniel demande pourquoi ils ont supprimé les pogs, parce qu'il n'était pas là la semaine dernière, le jour où la décision a été prise. Les responsables de la réunion lui donnent les raisons. Un élève demande s'il a le droit d'apporter les pogs à la cantine. L'institutrice répond que ce n'est pas à la classe de décider de ces problèmes: ils ont des adultes-responsables pour la cantine, ils doivent en discuter avec eux, elle ne peut rien faire <...>
- L'institutrice met fin à la suite de plaintes concernant le non-respect de la décision-engagement sur les pogs: "*Alors qu'est-ce je dois faire?*". Des enfants suggèrent à l'institutrice qu'elle confisque les pogs et Filiz va même jusqu'à lui conseiller de les casser et de les jeter à la poubelle, comme le fait son père. La séance devient très animée. Certains enfants protestent, car on ne leur donne pas la parole. Les responsables de la réunion se donnent la parole entre eux au lieu de la distribuer dans la salle et l'enseignante est obligée plusieurs fois de ramener le calme<...>
- L'institutrice: "*Je vous propose une règle: seuls ceux qui vont à la cantine ont le droit d'apporter des pogs. De 8h30 à 11h30 et de 14h à 17h, ils mettent les pogs dans une boîte en hauteur et à la cantine, ils pourront les prendre car la cantine n'a rien à voir avec l'école*". Les élèves étant majoritairement d'accord avec cette proposition (mais sans qu'un comptage précis soit effectué), l'enseignante leur demande de sortir le plan de travail et d'écrire à la rubrique "bilan collectif", puis elle dicte: "*Les décisions des pogs et des WC n'ont pas été tenues...Est-ce qu'il y a d'autres propositions que celle que j'ai faite?*". Filiz propose d'apporter les pogs, mais de ne pas y jouer et de les laisser dans une caisse. Damien a peur que les pogs soient volés dans la caisse. L'institutrice: "*Y'a deux hypothèses: soit on interdit les pogs à la cantine et dans la classe, mais je suis contre cette proposition, parce qu'elle est dangereuse, car je ne peux pas faire respecter cette règle, soit on prend ma proposition*". Un vote est effectué, où la proposition de l'enseignante l'emporte à 18 voix pour. Elle demande aux enfant ce qu'elle doit écrire et elle reformule sa proposition sur la base de ce que les élèves lui disent, puis elle dicte cette proposition: "*Les pogs sont interdits de 8h30 à 11h30 et de 14h à 17h. La maîtresse ramasse les pogs*"<...>

Cet exemple illustre l'une fonction du conseil que nous avons déjà soulignée à la Maison des Trois Espaces¹⁷²⁶, qui est de différer les gestes et les actes. Cette manière de procéder est plus efficace et plus économique que si l'enseignante s'obstinait à traquer les moindres joueurs de pogs: lorsque d'autres élèves énoncent le fait qu'un engagement n'a pas été tenu, que c'est inscrit sur le bilan de travail et qu'une nouvelle décision doit être rédigée, on peut penser que cela favorise chez les enfants l'intériorisation et la compréhension de la règle.

Autrement dit, si les lois orales énoncées en début d'année sont imposées, on peut dire que les "décisions-engagements" qui sont en quelque sorte leurs "applications" suivent dans la plupart des cas une négociation, sauf lorsque l'institutrice décide de les imposer (pour des problèmes "graves", qu'elle considère ne pas pouvoir être résolus par la négociation). L'examen hebdomadaire des "décisions-engagements" écrites permet aux élèves de faire un retour sur les lois à respecter et de les rendre plus "présentes" dans leur esprit que les règles générales d'un règlement. Cependant, la discussion sur l'interdiction des pogs au moment de la cantine (alors que les élèves ne sont plus sous la surveillance de l'institutrice) rappelle que pour être respectées, il ne suffit pas que les décisions-engagements soient décidées par les enfants et l'institutrice reste la garante de leur application.

Avec cette manière de procéder, on comprend que peu d'enfants de la configuration C.Freinet ont des chances de ne pas être au courant des quatre lois de leur classe et sur les vingt quatre enfants interrogés, seule Marion (très bonne) affirme ne pas connaître ces lois ("Je sais pas si y'en a"). Dans la manière de présenter les lois, beaucoup commencent par donner le nombre de lois (quatre, certains se trompent en disant cinq). Une majorité d'enfants s'appuie sur des exemples, reprenant notamment ceux donnés par l'institutrice qui semble les avoir "marqués": cinq enfants utilisent ainsi l'illustration d'une des lois que l'institutrice applique à sa personne où elle a expliqué qu'elle n'aimerait pas qu'on se moque de ses "moustaches" et qu'on peut toujours trouver chez une personne l'occasion de se moquer d'un trait physique:

- **Vivian (moyen):** *"On doit pas dire euh... Si par exemple y'en a qui sont moustachus ..."*
- **Daniel (moyen):** *"...on n'a pas le droit de se moquer parce que y'en a un qui a un peu de barbe ou...ou qu'il a un truc euh...autre chose"*
- **Arnaud (difficultés):** *"c'est de...pas dire que par exemple si on a des moustaches..."*
- **Catherine (très bonne):** *"Ne pas se moquer de ceux qui ont de la moustache, un petit peu comme la maîtresse, quoi"*
- **Marc (très bon):** *"Euh...y'a...ne pas se moquer quand par exemple on dit qu'y'en a qui a une moustache"*

Certains élèves retiennent particulièrement des lois relatives à ce qu'ils peuvent craindre pour leur personne ou ce qu'ils ont eu à subir dans leur vie scolaire antérieure. Ainsi Florentine (excellente) répond que les règles *"c'est...de pas se moquer des autres"*, puis elle explicite sa pensée *"y'a aussi, pas s'moquer d'un enfant qui fait une erreur par*

¹⁷²⁶ Voir infra la partie III,2 de cette configuration: "La fonction institutionnelle des conseils"

exemple, parce que des fois, l'année dernière, j'avais fait une erreur, pi tout l'monde s'était moqué de moi...Y'en a souvent, c'est comme ça, quand on fait une erreur, i's'moquent de nous". Cette remarque d'une élève qui obtient par ailleurs de très bons résultats scolaires et dont on peut donc penser raisonnablement que les moqueries de ses camarades concernant ses "erreurs" ne doivent pas être fréquentes, nous confirme dans l'idée que les élèves réfèrent les lois à leurs impressions, leurs inquiétudes personnelles et qu'ils ne retiennent pas tant les "principes généraux" des lois que leurs conséquences pratiques concrètes sur leur vie scolaire quotidienne. Le thème du racisme en offre une autre illustration: dans leurs réponses à la question "est-ce que tu pourrais me dire si vous avez des règles, des lois dans la classe?", Fatih, Hayet, Salma abordent en premier la loi selon laquelle "on n'a pas le droit d'être raciste":

- **Fatih (moyen, d'origine turque):** *"Quoi des... faut pas dire des trucs racistes, comme ça et tout"*
- **Hayet (difficultés, d'origine algérienne):** *"<...> il faut pas se moquer des races...et la couleur des gens..."*
- **Salma (bonne, d'origine algérienne):** *"...pas le droit de se moquer euh...on n'a pas le droit s'il est raciste <elle veut dire qu'on n'a pas le droit d'être raciste>, ou noir ou truc (sic)..."*

D'autres enfants de la classe sont d'origine arménienne, mais c'est souvent à la deuxième, voire la troisième génération (leurs grands-parents ou arrière-grands-parents). Même si la douloureuse histoire arménienne est souvent rappelée dans la vie quotidienne de la classe observée (par exemple Filiz en parle presque tous les matins, lors de l'entretien), il semblerait que cela se traduise plus en termes de "mémoire" chez ces enfants d'origine arménienne qu'en tant que difficultés quotidiennes liées au racisme. D'ailleurs parmi les quatre enfants d'origine arménienne, seule Catherine aborde la loi sur le racisme ("Ne pas dire euh...<<ah, t'es noir!>>, des machins comme ça euh..."), en troisième position, après l'évocation de deux autres lois, alors que chez Hayet, Salma et Fatih, cette loi semblait leur "tenir à coeur" car elle était citée d'emblée en première position. De la même manière, chez les autres élèves, cette loi interdisant le racisme n'apparaît jamais en première position quand elle est citée ¹⁷²⁷.

Ainsi, il semblerait que la connaissance des lois que peuvent avoir les élèves de la classe de C.Freinet observée, relève d'un rapport "pratique" à ces lois dont ils semblent se souvenir en fonction des réappropriations qu'ils mènent à partir des situations scolaires vécues ou à partir de ce qu'ils craignent dans leurs relations sociales. Les entretiens menés avec les élèves des configurations Tom Pouce ¹⁷²⁸ et de la Maison des Trois Espaces ¹⁷²⁹ indiquaient aussi un rapport "pratique" aux lois, mais qui semblait davantage

¹⁷²⁷ Chez Daniel et Jérémy: "<...> on n'a pas le droit d'être raciste...", Florentine: "pas être raciste...", Vivian "<...>si y'en a qui sont racistes euh...On n'a pas le droit de dire sur la couleur de tes yeux, s'ils sont bruns..."

¹⁷²⁸ Voir infra la partie VI,2 de cette configuration: "Une connaissance pratique des règles"

¹⁷²⁹ Voir infra la partie VI de cette configuration: "Les représentations enfantines des relations de pouvoir avec l'institutrice"

lié aux rappels et aux répétitions effectués par l'institutrice en cours de journée (les enfants en déduisaient ainsi ce qu'il ne faut pas faire) alors que dans la configuration C.Freinet, les lois ne sont rappelées que dans des contextes particuliers et souvent avec des protagonistes précis (cités dans les "décisions-engagements"). L'enjeu du respect des lois rejoint ici nous semble-t-il davantage le souci de ne pas "perdre la face" (au sens d'E.Goffman¹⁷³⁰) que l'obligation de suivre les modalités d'un ordre scolaire, quand bien même elles seraient négociées avec l'enseignante (comme c'est le cas à la Maison des Trois Espaces et à Tom Pouce). Autrement dit dans la configuration C.Freinet, l'obéissance aux lois se base essentiellement sur le principe de réciprocité ("ne fait pas aux autres ce que tu ne veux pas qu'on te fit") selon lequel personne n'a envie d'être la victime d'une loi violée. Selon E.Goffman, "La face que l'on porte et celle des autres sont des constructions du même ordre"¹⁷³¹, ce qui implique que celui qui veut "sauver sa face" (c'est à dire conserver la "valeur sociale positive" de sa personne dans son engagement avec les autres) doit d'abord faire la preuve qu'il sauve celle des autres.

b) La garantie du respect des décisions-engagements

Nous l'avons vu dans l'exemple des pogs, lorsqu'une décision-engagement n'est pas tenue, l'enseignante essaie au maximum de ne pas intervenir directement et de faire "émerger" le problème par les enfants eux-mêmes. Les observations faites en classe nous amènent à penser qu'elle adopte souvent cette attitude et son discours souligne combien elle essaie d'accepter le plus possible les comportements marginaux sans donner de punitions "inutiles et dangereuses" car elles cherchent trop à "changer directement le comportement, sans chercher à comprendre pourquoi": tous les comportements sont à entendre, ça rejoint ce que je disais sur le sens un peu cosmique qui passe à travers les comportements humains, c'est à dire que je pense qu'un enfant qui bouge beaucoup, qui parle beaucoup, qui est perturbé...c'est pas un jugement de valeur, mais qui est moins calme que ce qu'on attend de lui, je pense qu'il exprime quelque chose et je n'ai pas à priori à refuser cette expression là."

Certains élèves sont en congruence avec ce discours qui porte l'accent moins sur la répression que sur la compréhension voire l'indulgence face à certains comportements "déviant". Leurs réponses à la question "Et si jamais un enfant ne respecte pas les lois, les règles, comment ça se passe?" montre que pour ces élèves, il est acquis que la maîtresse ne donne pas de punition:

· **Fatih (moyen):** *"Pour l'instant, la maîtresse elle a pas donné une punition et euh...j'sais pas, ou la maîtresse elle nous engueule, en réunion, ils le disent et ou...elle nous engueule et puis c'est tout"* Q: *"Elle vous donne pas de punition?"*
Fatih: *"Non"*

¹⁷³⁰ "Un individu garde la face lorsque la ligne d'action qu'il suit manifeste une image de lui-même consistante, c'est-à-dire appuyée par les jugements et les indications venus des autres participants, et confirmée par ce que révèlent les éléments impersonnels de la situation" (*Les rites d'interaction*, Ed. de Minuit, Paris, 1993, p.10)

¹⁷³¹ *Les rites d'interaction*, Ed. de Minuit, Paris, 1993, p.10

- **Yaëlle (moyenne):** *“Ben par exemple si quelqu’un il s’est moqué de quelqu’un, la maîtresse elle le gronde...”* Q: *“Et vous avez des punitions?”* Yaëlle: *“Non, la maîtresse elle donne pas de punitions”*
- **Marguerite (bonne):** *“Ca se passe mal”* Q: *“Ouais? C’est à dire, y’a des punitions, ou...?”* Marguerite: *“Non, y’a pas de punitions”*

Par contre, certains élèves ont une représentation beaucoup plus répressive de l’institutrice comme par exemple Vivian (moyen) selon lequel *“la maîtresse sévit. Surtout c’qu’elle aime pas, c’est ceux qui sont bien racistes. Si elle entend ça, et ben elle nous gronde, elle nous tape”*. Daniel (moyen) accorde une importance prépondérante au directeur dans le règlement des conflits: *“des fois, c’est la maîtresse qui règle ça, et des fois, c’est Mr M. <le directeur> <...> Si jamais il recommence, il va voir Mr M. directement”*. Ces représentations sont en décalage avec le fonctionnement scolaire tel que nous l’avons observé et tel que nous l’a décrit l’institutrice: d’une part nous ne l’avons jamais vu frapper un élève et il nous est difficile de l’imaginer avoir de telles pratiques sans que d’autres élèves en parlent ou que leurs comportements s’en ressentent; d’autre part elle affirme n’avoir jamais envoyé de toute sa carrière un enfant chez le directeur.

Enfin d’autres élèves évoquent des punitions, mais quand on leur demande plus de précision, ils répondent qu’ils ne les ont jamais vues être appliquées à la classe. Pour ces enfants, il semblerait qu’il est impensable qu’on ne soit pas obligé *“évidemment”* d’avoir recours à la punition en cas de non respect des lois:

- **Ludovic (difficultés):** <réponse très rapide, comme si c’était évident pour lui> *“Ben on le punit!”* Q: *“Et qu’est-ce qui y’a comme punition?”* Ludovic: *“Et ben euh...on lui fait écrire cent fois le mot <<Ne pas taper>>”* Q: *“D’accord. Et est-ce que y’a d’autres punitions, encore?”* Ludovic: *“Ben...par exemple, il va pas en récré”* Q: *“Et ça arrive souvent?”* Ludovic: *“Non”*¹⁷³²
- **Jérémy (difficultés):** *“Ben la maîtresse elle le punit, elle lui dit <<Tu resteras dans la classe un moment, on respecte les règles>>, j’pense”* Q: *“D’accord. Et ça s’est déjà passé?”* Jérémy: *“Non, pas encore”*
- **Marc (très bon):** *“Les lois je les respecte, il vaut mieux, parce qu’après c’est la punition, je crois!”* Q: *“Et c’est quoi comme punition?”* Marc: *“J’sais pas ce que c’est comme punition, parce que j’en ai jamais eu, moi”* Q: *“Et y’a d’autres enfants qui en ont eu, déjà?”* Marc: *“Hein? Non”*
- **Catherine (très bonne):** *“Y’a une punition”* Q: *“Ah ouais?”* Catherine: *“Ouais, parce que la maîtresse, elle aime pas quand on fait ça”* Q: *“Et y’a quoi comme punition?”* Catherine: *“J’sais pas parce que personne en a encore eu”*

Cependant, une autre explication pourrait être avancée, relative à l’expérience scolaire antérieure qu’ont connue les élèves, dans d’autres écoles ou même au sein de l’école C.Freinet puisque certains enseignants ont, aux dires de leurs collègues et d’une partie des enfants, des pratiques de punition et d’exclusion, en tout cas une manière différente

¹⁷³² de procéder dans la relation maître/élève que l’institutrice de la classe de CM1 observée. Les deux “punitions” évoquées par Ludovic n’ont jamais été observées et l’institutrice nous a affirmé ne jamais les avoir pratiquées. On le voit par exemple à travers ces extraits d’entretiens avec des élèves qui ont tous

passé leur scolarité antérieure à C.Freinet:

- **Vivian** (moyens): *“Chez Mr F. <instituteur C.Freinet>, c'était pas très bien parce que à chaque fois il nous engueulait, alors qu'ici chez Mme C. <nom institutrice> c'est mieux”*
- **Anne** (très bons): *“Mme C. et Mr F. <instituteurs C.Freinet>, ils donnaient des punitions et pas Mme C. <institutrice CM1>”* Q: *“Et ils donnaient qui comme punition par exemple?”* Anne: *“Et ben...il faut recopier 10 fois c'qu'on a fait”* Q: *“D'accord. Et quand vous aviez fait quoi comme bêtise par exemple?”* Anne: *“Ben des fois, on avait des chewing-gums, on n'avait pas le droit...”* Q: *“Ouais”* Anne: *“Des fois, on criait trop dans la classe quand elle était pas là, puis...ch'sais plus”*
- **Marion** (très bons): *“Mme C., elle punit pas beaucoup, et les autres par contre, ils nous mettaient à la porte”*
- **Florentine** (excellente): *“Mme C., elle donne pas de punitions”* Q: *“Dans les autres classes, y'avait des punitions?”* Florentine: *“Ouais”* Q: *“Y'avait quoi comme punitions?”* Florentine: *“Par exemple...si on parlait sans lever le doigt, des fois, ben on devait recopier dix fois euh...<<je ne parlerai pas sans lever le doigt>>, on devait le copier dix fois”*
- **Maud** (bons): *“Mme C., elle est pas pareille que les autres maîtresses, je trouve, parce que quand j'étais chez Mr F. (instituteur école C.Freinet), il donnait que des punitions et que ici, elle (n')en donne plus”.*

Contrairement à nos attentes, les élèves “en difficultés scolaires” n'ont pas une représentation forcément plus “traditionnelle” de l'usage des punitions où l'enfant est sanctionné pour ne pas avoir obéi à la volonté de l'instituteur appliquant des lois sans concertation avec les enfants. D'ailleurs la seule élève qui s'approche le plus de la manière de régler la violation des lois dans la classe est une fille en difficulté, Hayet, qui évoque le rôle des décisions-engagements et l'implication du groupe-classe (“on”) et non pas seulement de la maîtresse.

- Q: *“Et si jamais y'a un enfant qui respecte pas ces règles ou qui se moque, par exemple, comment ça se passe?”* **Hayet (difficultés)**: *“Et ben on le marque sur un papier euh...par exemple Bertrand ne se moquera plus de Marc par exemple. Et il le fait plus”* Q: *“D'accord. Et le papier, il est où? C'est les <<décisions-engagements>>, là?”* Hayet: *“Ouais “*

Inversement, les deux enfants qui ont une réponse la plus “conforme” à une obéissance quasi-aveugle aux lois, du fait qu'elles sont énoncées par l'institutrice et qu'une règle doit être respectée (sinon on ne voit pas à quoi elle servirait) sont des élèves en réussite scolaire: elles n'apportent pas la preuve d'une intériorisation des lois et des décisions-engagements négociées collectivement, dont on peut penser pourtant que c'est l'attitude scolaire recherchée par l'institutrice pour ses élèves.

- **Maud (bonne)**: *“Ben y'en a un qui le dit en réunion de coopé, après la maîtresse, elle le gronde, pour pas qu'i le disent parce que c'est pas bien, c'est les règles de la*

maîtresse”

- **Florentine (excellente):** *“Ben la maîtresse, elle nous dit de les respecter, parce que y’a des règles à respecter et que les règles, c’est pas fait pour rien”*
- Q: *“Et est-ce que y’a des punitions par exemple?”*
- Florentine: *“Euh...non, la maîtresse elle fait pas de punition, mais par contre euh...elle les gronde parce que ‘faut pas...’faut faire c’que la maîtresse dit”*

c) Le fonctionnement institutionnel de la réunion de coopérative

L'école C.Freinet ne connaît que trois formes de réunions, contrairement à la multitude des conseils relevés à la Maison des Trois Espaces¹⁷³³. Le conseil d'école rassemble les délégués de chaque classe pour discuter des problèmes inhérents à l'ensemble de l'école (par exemple une année a été posé le problème des mauvais traitements que subissaient les animaux) ou bien les décisions à prendre pour les réalisations collectives (par exemple, préparer une exposition sur le corps en répartissant les tâches selon les classes). L'idéal serait selon l'institutrice de faire comme dans l'ancienne école rue Mésangère où la réunion de l'école était plénière (selon elle, "C'était la démocratie directe") ce qui était possible car les classes n'étaient qu'au nombre de trois. Les classes peuvent se rencontrer en dehors des conseils d'école, pour discuter d'un problème précis, mais ce sont des réunions ponctuelles, qui n'ont pas la régularité institutionnelle des conseils d'école ou des réunions de classe. Notre investigation pour la configuration C.Freinet a porté plus sur la troisième forme de réunion, à savoir la réunion de coopérative analysée dans la classe de CM1 observée (mais qui a lieu aussi dans les autres classes, du CE1 au CM2).

Ces réunions de coopérative sont une émanation directe des pratiques de Célestin Freinet convaincu que la discipline ne doit pas être extérieure à l'enfant, mais qu'elle doit être toujours justifiée à ses yeux et qu'elle doit emporter son adhésion compréhensive. Ses justifications relèvent parfois de nécessités inhérentes à des situations proches de la vie sociale dans laquelle on doit par exemple apprendre à se ranger dans une queue ou à être ponctuel pour prendre un train. Célestin Freinet pense qu'il est nécessaire de confronter l'élève à des obligations pour éviter de le rendre capricieux¹⁷³⁴ et que ces nécessités sont aisément compréhensibles par l'enfant, qui les perçoit en situation scolaire par exemple lorsqu'il participe à des jeux collectifs où tout le monde doit se conformer à des règles identiques: "On pourrait dire que cette discipline n'est que très peu perturbante et qu'elle ne modifie pas forcément les relations maître-élève, à condition que le maître ne s'attribue pas des passe-droits du fait de sa fonction. L'obligation dangereuse

¹⁷³³ Voir infra la partie III,2 de cette configuration: "La fonction institutionnelle des conseils"

¹⁷³⁴ Par exemple, Célestin Freinet relate une réunion de coopérative dans laquelle un garçon se voit refuser la possibilité de changer de service: *“Charles, responsable de la propreté générale de la classe, voudrait changer de service. On lui représente qu’il a été désigné pour un mois et qu’il doit donc tenir encore une semaine. Il est excellent, en effet, de s’habituer de bonne heure à réprimer ses sautes d’humeur et à obéir aux règles acceptées, à remplir les fonctions pour lesquelles on a été désigné “ (Pour l’école du peuple,p.76)*

est celle qui apparaît aux enfants comme superflue, comme signe d'un malin plaisir de l'adulte de prouver sa souveraine autorité en montrant que ses commandements doivent déclencher un réflexe de passive obéissance qui est abêtissement"¹⁷³⁵ .

Lorsqu'il se défend contre les critiques qui l'accusent d'occulter l'éducation morale de l'élève dans sa pédagogie, Célestin Freinet avance qu'il pratique une morale active, dont les effets sont beaucoup plus prégnants sur l'enfant que des préceptes imposés par le haut, et l'on retrouve les mêmes arguments que ceux avancés par Alain qui rejette la morale apprise sous forme de manuel et prône une morale acquise dans l'action: "On pourrait nous faire le reproche, de ne pas faire la part d'une morale régentant de haut le comportement des individus et dont les grands laïcs avaient fait le ressort de l'éducation populaire. C'est en effet de parti pris que le précepte et le discours moralisateurs sont exclus des écrits de toute la communauté <...> Soyez assurés qu'il <l'enfant> juge bien et que cette opinion personnelle, née à la fois de l'intuition personnelle, d'une sympathie pour le groupe, de conséquences inévitables qui en résultent pour l'individu et la communauté, laisse une trace durable, suscite une attitude affective et mentale déterminante pour la formation d'un esprit"¹⁷³⁶ .

Cette "morale active" passe beaucoup par la réunion hebdomadaire de la coopérative scolaire¹⁷³⁷ dont l'esprit n'a pas tellement évolué entre ce que décrit Célestin Freinet et ce que nous avons observé à Valence. Ainsi la forme institutionnelle de la réunion est toujours aussi présente (dimension que nous avons remarquée également dans la configuration de la Maison des Trois Espaces¹⁷³⁸) avec une séance régulière une fois par semaine et pour un temps précis (la dernière heure du samedi pour Célestin Freinet; la dernière heure de la semaine dans la configuration observée¹⁷³⁹). L'organisation spatiale est toujours la même: les élèves restent à leurs tables et les responsables de la réunion s'installent face aux autres élèves, occupant la place du maître à son bureau dans ce que décrit Célestin Freinet, se mettant devant le tableau noir pour ce qui est de la configuration C.Freinet (le bureau de l'institutrice est au fond de la classe, derrière les élèves). Par contre, l'institutrice de C.Freinet n'a jamais voulu distinguer un "président" et un "secrétaire" comme le faisait Célestin Freinet, même si à chaque réunion l'un des responsables est chargé de distribuer la parole et d'indiquer les points à l'ordre du jour (il joue le rôle du "président") et un autre est chargé de prendre note des décisions-engagements et de lire celles de la semaine passée (il joue donc le rôle du "secrétaire"). Le déroulement des réunions est toujours le même et dans la configuration C.Freinet, les rubriques de l'ordre du jour sont identiques d'une réunion à l'autre, même si elles ne suivent pas le même ordre à chaque fois¹⁷⁴⁰ : bilan des décisions-engagements

¹⁷³⁵ *Pour l'école du peuple*, p.146

¹⁷³⁶ *Ecole Freinet, réserve d'enfants*, pp.60 et 61

¹⁷³⁷ *Pour l'école du peuple*, pp.73 à 76

¹⁷³⁸ Voir infra la partie III,2 de cette configuration: "La fonction institutionnelle des conseils"

¹⁷³⁹ Le samedi matin ou le vendredi après-midi si les enfants n'ont pas école le samedi matin

de la semaine; livre de vie; semaine passée; responsabilités; semaine prochaine (où les enfants décident du planning de la semaine à venir). Parfois, certaines rubriques sont ajoutées (comme par exemple “problèmes avec l’autre école”). Les élèves responsables doivent écrire ces différents points au tableau et pour “semaine passée”, ils font un tableau avec plusieurs colonnes (“autres”, “gym”, “maths”, “français”, “éveil”) dans lesquelles les interventions proposées par les enfants seront indiquées (soit par les élèves eux-mêmes avant que la réunion ne commence, soit sous la dictée par les responsables, en faisant un tour de classe préalable). En face de chaque rubrique est indiqué un temps à respecter.

Le respect du temps est une dimension institutionnelle très importante aux yeux de l’institutrice, qui ne cesse de rappeler aux élèves l’obligation de ne pas “dépasser” le temps autorisé pour chaque point, temps choisi en concertation avec les enfants. Ces “débordements” semblent beaucoup la culpabiliser comme s’ils indiquaient une difficulté à se contrôler (et à contrôler les enfants?). Le risque est en effet de voir la réunion ne jamais s’achever tellement les échanges entre les enfants sont nombreux, notamment pour ce qui concerne les difficultés de relations entre pairs: “j’ pense aussi qu’on est lié à des contraintes de temps et qu’elles sont formatrices parce que je pense qu’une heure par semaine ça suffit et que il faut pas qu’on dérive vers la discussion permanente, j’ pense qu’il faut être efficace dans l’échange verbal parce que y’a un impératif plus grand, c’est le temps de travail” (institutrice). Les enfants ont aussi la possibilité de présenter leurs problèmes en entretien chaque matin, sauf que seule la réunion de coopérative est une instance décisionnelle habilitée à discuter et traiter les difficultés soulevées ¹⁷⁴¹, ce qui a pour conséquence de différer dans le temps certaines résolutions de conflits et donc ainsi de temporiser les ardeurs: “la réunion décisionnelle, c’est la réunion de coopé et en fait je m’y tiens parce que je pense que c’est important d’avoir ce cadrage de temps, autant d’ailleurs pour différer c’est à dire que y’a des fois des conflits qui sont énormes mardi et qui samedi deviennent relativement aplanis et on a pris ses distances et ça va beaucoup mieux, donc j’ pense que le fait de différer est très éducatif”(institutrice). C’est pourquoi les réunions extraordinaires comme celles que nous avons pu relever à Tom Pouce, où l’institutrice réunissait immédiatement les enfants en cas de problème, n’ont pas beaucoup d’intérêt aux yeux de l’institutrice et en tout cas, elles n’ont pas les vertus éducatives des réunions de coopérative qui, par leur rendez-vous rituel fixe, apprennent à l’élève la maîtrise de ses affects et de ses réactions ¹⁷⁴².

Les interventions des élèves ne sont pas préparées longtemps à l’avance, au contraire de ce que nous avons observé à la Maison des Trois Espaces ¹⁷⁴³ où les enfants durant la semaine précédant la séance du conseil, pouvaient indiquer sur des

¹⁷⁴⁰ L’ordre du jour devant respecter quand même une certaine “logique” ainsi que le fait remarquer l’enseignante à Filiz qui demande un jour si elle peut écrire “semaine prochaine” avant “semaine dernière”.

¹⁷⁴¹ Les enfants n’ont d’ailleurs pas le droit de circuler ni de s’absenter pendant la réunion de coopérative (contrairement à l’entretien) qui requiert l’attention de tous, notamment lorsque des décisions sont proposées et votées.

¹⁷⁴² Nous avons fait la même remarque en ce qui concerne la pratique des conseils dans la configuration de la Maison des Trois Espaces.

papiers, les points qu'ils souhaitaient aborder, et au contraire aussi des pratiques de Célestin Freinet, qui utilisait un "journal mural" destiné à préparer l'ordre du jour de la réunion de coopérative.

Célestin Freinet fait ainsi la description d'une réunion de coopérative, qui commence par la lecture du journal mural¹⁷⁴⁴. *Puis on passe à la lecture du journal mural qui est l'occasion d'une sorte de profond examen de la vie communautaire de l'école pendant la semaine écoulée. Ce journal est une grande feuille de 40 x 50 affichée le lundi matin en un coin spécial de la classe. L'en-tête en est illustré par deux élèves désignés chaque samedi. La feuille elle-même est divisée en trois grandes colonnes ayant respectivement pour titre: Nous critiquons...Nous félicitons...Nous demandons... Sur ce journal, les élèves viennent au cours de la semaine inscrire librement leurs griefs, les erreurs ou les fautes qu'ils constatent, dénoncer les insuffisances de tels services ou de telle organisation. Ils inscrivent dans la troisième colonne les propositions ou souhaits se rapportant à la vie de la classe. Toutes ces inscriptions sont signées -l'anonymat serait d'ailleurs inefficace puisque l'écriture elle-même est suffisamment révélatrice. Ce journal doit synthétiser l'ensemble des réactions enfantines en présence du fonctionnement toujours imparfait de l'organisme Ecole.*

Dans l'esprit de Célestin Freinet, le journal mural avait une fonction de préparation de la réunion, mais jouait aussi un rôle de baromètre de l'ambiance¹⁷⁴⁵ et de mémoire de la classe.

En ce qui concerne la configuration C.Freinet, les enfants responsables de la réunion de coopérative sont chargés de prendre note des décisions-engagements sur un cahier, tandis que l'institutrice les copie sur une affiche qui reste au mur jusqu'à la fin de l'année scolaire et qui joue ainsi un rôle de "mémoire", mais dans un sens différent de celui du journal mural, puisqu'elle intervient davantage en tant que preuve quasi "légale" par rapport à des décisions-engagements prises¹⁷⁴⁶. L'institutrice de la configuration C.Freinet a renoncé à l'idée de collecter à l'avance les remarques des enfants, suite à des tentatives où elle ne recueillait principalement que des propos accusant d'autres élèves (pour avoir été violents, avoir agressé verbalement, avoir volé des affaires, etc...), ce qui n'était à son avis pas assez constructif et qui occultait trop la dimension des apprentissages scolaires.

¹⁷⁴³ Voir infra la partie III,2 de cette configuration: "La fonction institutionnelle des conseils"

¹⁷⁴⁴ *Pour l'école du peuple*, pp.74 et 75

¹⁷⁴⁵ "Si la colonne des critiques s'allonge, alors que se raccourcit celle des réalisations, si les projets sont rares et les réalisations en perte de vitesse, un redressement est nécessaire. Si les mêmes noms s'inscrivent dans les critiques pour le manquement à la règle, il faut aider les défailants à retrouver le bon chemin"(E. Freinet, *L'itinéraire de Célestin Freinet*, p.123) Dans *L'école Freinet, réserve d'enfants*, E. Freinet parle du journal mural et de la réunion de coopérative comme une "occasion permanente de faire sentir à la communauté les hauts et les bas des comportements des individus"(p.57)

¹⁷⁴⁶ "c'est une sorte de mémoire, de manière à ce qu'on puisse dire un jour, mais qu'est-ce qu'on avait dit par rapport à ça et on peut prouver par exemple que les pogs seraient interdits si ça posait problème, ça a été écrit par un enfant et par moi, donc c'est vraiment une mémoire qui engage tout le monde et qui est une référence" (institutrice)

De manière générale, l'institutrice insiste beaucoup sur le fait que la réunion de coopérative ne doit pas servir uniquement et principalement à régler des conflits entre les enfants, mais aussi et surtout à aborder des questions liées aux savoirs scolaires, à la manière de les transmettre (parfois les enfants disent qu'une leçon, des exercices étaient trop difficiles, ou bien font part de leur difficulté à comprendre la manière d'expliquer de l'institutrice dans des matières spécifiques) et de les organiser (planning). Ainsi, les rubriques proposées pour faire le bilan de la semaine passée reprennent les maths, le français, l'éveil, la gym et une colonne "autres" (qui recueille à chaque réunion le plus de propositions, ce qui montre que les griefs relatifs à la vie scolaire quotidienne, aux problèmes relationnels entre enfants suscitent davantage l'intérêt des enfants que la réflexion sur les savoirs scolaires). On retrouve cette dimension dans les écrits de Célestin Freinet, où la réunion de coopérative scolaire aborde différents aspects de la vie quotidienne scolaire, et n'est pas centrée uniquement sur les problèmes de relation entre enfants¹⁷⁴⁷. Ce qui est intéressant, c'est de voir qu'on mêle dans une même instance, des questions relatives à la discipline et aux disciplines scolaires, l'exemple le plus frappant étant celui de la fonction coopérative de la réunion, où les enfants décident avec la maîtresse des achats à effectuer¹⁷⁴⁸ et où l'apprentissage des mathématiques est mêlé à la gestion de la vie quotidienne scolaire.

CM1 (3.02.96)

- Réunion de coopérative. Filiz (responsable de la caisse de la classe¹⁷⁴⁹) propose d'acheter des feutres, car il n'y en a presque plus. L'institutrice demande combien il reste. Filiz consulte le cahier, puis marque 403,20f au tableau. Un garçon demande d'acheter aussi un ballon, en cuir si possible afin qu'il n'éclate pas. L'institutrice rappelle qu'il faut payer aussi le voyage à Romans. Un élève proteste contre l'idée d'acheter un ballon, car *"tout le monde va payer, alors que tout le monde ne joue pas"*. Un autre garçon abonde dans son sens, en ajoutant qu'en plus, ils vont se le faire voler. Une fille suggère que cet achat pourrait être bénéfique, car ils pourraient s'en servir en gymnastique, mais l'institutrice rétorque que ce n'est pas un bon argument, car ils ont déjà le matériel de l'école. Le débat devient très animé et l'enseignante est obligée de rappeler à plusieurs enfants qu'ils n'ont pas la parole. Les responsables de la réunion interviennent de plus en plus dans le débat et font de moins en moins attention aux élèves qui voudraient intervenir. L'institutrice suggère que pour résoudre la discussion, le problème soit posé en mathématiques. La proposition est soumise au vote à main levée et elle est acceptée par la majorité.

¹⁷⁴⁷ Célestin Freinet décrit ainsi une réunion de coopérative où les questions à l'ordre du jour concernent l'achat d'une lapine, le rythme de la réception des films, les commandes de disques qui s'achève par les questions suivantes *"Qui va dessiner le journal mural? Il faut préparer une promenade scolaire vers le moulin. Qui se charge d'aller voir le meunier et d'organiser la sortie dans ses moindres détails? Dressons rapidement la liste des conférences quotidiennes pour la quinzaine qui commence, liste qui sera affichée sur le panneau d'exposition...Quels sont ceux d'abord qui ont une conférence prête?"* (Pour l'école du peuple, p.76)

¹⁷⁴⁸ On peut consulter en annexe K5 un extrait du cahier de coopérative.

¹⁷⁴⁹ Les responsables de la réunion sont aussi responsables de la caisse de l'école.

L'institutrice explique qu'elle se renseignera pour les tarifs SNCF et qu'il faudra qu'un enfant se renseigne de son côté pour le prix du ballon <...>

La description par extraits d'une réunion de coopérative va nous permettre d'illustrer la dynamique repérée au cours de différentes observations et de dégager ainsi les traits distinctifs de cette pratique et de la configuration C.Freinet:

CM1 (19.01.96)

- (deuxième partie de l'après-midi) Les trois filles qui ont préparé la réunion vont au tableau et découvrent la partie qu'elles ont préparée, avec l'ordre du jour. Pour chaque point est indiqué le temps prévu (afin de ne pas dépasser le temps global imparti)
 - 1- Problèmes avec l'autre école - 5min 1.
 - 2- Livre de vie - 10min 2.
 - 3- Semaine passée - 10min 3.
 - 4- Responsabilités - 10min 4.
- Avant de commencer, les responsables font le point avec les autres enfants sur les décisions-engagements de la semaine passée.
- Le premier point à l'ordre du jour est abordé. C'est un problème de "cohabitation" avec l'école voisine Seignobos qui partage avec l'école C.Freinet le même terrain de foot. Les enfants de la classe se plaignent d'être insultés, de se faire battre par les élèves de Seignobos. L'institutrice explique qu'elle va rédiger une lettre pour les maîtres de l'école Seignobos puis elle rappelle que les cinq minutes se sont écoulées: *"Alors les dernières interventions, c'est juste pour dire ce que vous voulez écrire pour la lettre aux maîtres"*. Elle explique aux enfants qu'il ne faut pas dire que des choses négatives, *"il faut aussi leur dire quelque chose de gentil, organiser une rencontre par exemple sur Célestin Freinet"*(les élèves de l'école Freinet ont organisé une exposition sur le pédagogue et sur leur quartier). Un garçon propose de faire une rencontre de foot, mais l'institutrice intervient aussitôt: *"Je ne préfère pas, non. Je trouve que les situations de sport en général génèrent de la violence et je préfère qu'on se rencontre pour parler du quartier"*. Elle propose ensuite de voter pour savoir si la rencontre sera du sport ou une présentation du travail des enfants. Sa proposition obtient la majorité avec une courte avance.
- Le deuxième point du conseil aborde le livre de vie: deux filles viennent présenter de grandes feuilles, où elles ont décrit les différentes activités de la semaine passée, en illustrant par des dessins. Ensuite, les enfants lèvent le doigt et font des remarques sur ce compte-rendu. Ils désignent les fautes d'orthographe, parlent des activités qui ont été oubliées et donnent leur point de vue sur la manière de présenter le livre de vie (certains critiquent les dessins qui n'ont pas toujours de rapport avec le texte).
- Le troisième point fait le bilan de la semaine passée. Les responsables tracent un tableau à cinq colonnes, avec cinq thèmes:

<u>autre</u>	<u>gym</u>	<u>maths</u>	<u>français</u>	<u>éveil</u>
lettres	foot	informatique		BCD
lapin	rugby	...		astronomie
bruit	basket			...
...	...			

- Les enfants lèvent le doigt pour dire les différentes rubriques qu'ils souhaitent aborder par rapport aux thèmes indiqués en colonnes. Les responsables remplissent progressivement les colonnes. L'institutrice crie, car les enfants interviennent à tort et à travers, l'ambiance est très animée et ils veulent tous parler en même temps sans demander la parole. Elle hurle sur un garçon (pénible depuis le matin) pour qu'il vienne s'asseoir à côté d'elle. Elle s'énerve et reprend un élève qui joue avec sa règle (elle lui demande de la poser) et une fille qui lui coupe la parole.
- Une fois que les colonnes sont remplies, les responsables reprennent point par point (puis effacent au fur et à mesure que le point est abordé) <...>
- Un enfant se plaint d'un vol dans la classe, mais l'institutrice le coupe immédiatement: "Alors là, je suis désolée, je vais appliquer une *règle, mais on ne discute pas du vol!*"
- <...>Arnaud (dont la mère est décédée en début d'année scolaire) se plaint d'un enfant qui insulte sa mère. Il est très énervé. La classe est envahie soudain par un grand silence. On voit sur son visage que l'institutrice est mécontente de ce qu'elle vient d'entendre, mais avant qu'elle ait pu réagir, une des responsables du conseil donne la parole à un élève et la discussion part sur autre chose ¹⁷⁵⁰ <...>
- L'institutrice ne peut pas relever toutes les récriminations des enfants, car sinon le conseil durerait trop longtemps. Elle est obligée parfois de couper les élèves qui commencent à se plaindre, ou de les arrêter avant de réfléchir à une solution, en leur disant "*On continue!*". Par exemple, une fille reproche à Fatih de parler. Fatih donne sa version, et ensuite le conseil continue sur d'autres problèmes sans que la question ait été résolue. Certains problèmes ne peuvent trouver de solution même si l'institutrice et les enfants y réfléchissent (par exemple, un enfant se plaint qu'on écrive sur sa table). Une fille voudrait changer d'équipe. Elle propose un changement et l'institutrice donne son accord.
- <...> Un garçon intervient: "*Un jour, j'ai trouvé plein de pipi et de caca à côté des WC*" et une fille renchérit: "*Des fois, ils tirent pas la chasse*". Une discussion s'en suit sur la détérioration de l'affiche des WC qui demandait aux enfants de faire attention à la propreté dans les toilettes. Chacun y va de sa "petite histoire" sur les WC. L'institutrice demande aux enfants s'il y a une décision à prendre. Un garçon propose de refaire l'affiche. L'institutrice reprend la parole: "*Il y a un argument qui me touche particulièrement dans cette histoire, c'est qu'il faudrait respecter les femmes de ménage. Donc tu mets au vote la proposition, s'il y a lieu*". La proposition est reçue. Tous les enfants veulent faire l'affiche, mais l'institutrice leur dit qu'ils n'auront pas le temps. Un garçon propose que chaque personne intéressée fasse l'affiche chez elle à la maison et puis revienne et qu'un vote choisisse la meilleure affiche <...>

1750

En revenant sur cet épisode, il apparaît que ce n'est pas seulement la présence de l'enseignant, le champ la parole et la participation qui sont en jeu, mais aussi la manière dont les enfants se comportent.

- Maud se plaint de Bertrand qui n'arrête pas de l'insulter quand ils travaillent en groupe. L'institutrice intervient: "*Bertrand, tu va t'arrêter?*" . Il répond que "oui". Elle dit: "*D'accord, c'est super!*", puis elle presse les responsables du conseil pour "vite continuer".
- <...> Le quatrième point est abordé (sur les responsabilités). L'institutrice souligne qu'il faut "*faire un tour rapide, en 1 minute, entre les équipes*". Le bilan est rapidement fait par les différents responsables.
- La réunion de conseil s'achève sur la présentation du planning de la semaine prochaine.
- Les décisions-engagements prises au cours de la réunion et notées par l'institutrice sont les suivantes:
 - "L'équipe écrira à Seignobos pour le terrain et pour ceux qui ont fait l'expo sur le quartier
 - Nous écrivons les règles de basket + foot, rugby et nous les tirerons pour que chacun les ait dans son classeur
 - Lundi chacun proposera un changement d'équipe
 - Nous interdirons les chaises et les tables pour le conte. Nous nous mettrons plus près les uns des autres
 - *Nous ferons un atelier pesée en TI* ¹⁷⁵¹
 - Nous ferons une affiche pour le WC"

La première remarque qu'on peut faire c'est que comme à la Maison des Trois Espaces ¹⁷⁵² ou à l'école Anatole France ¹⁷⁵³ de Vaulx-en-Velin, dès que la discussion de la réunion s'oriente sur des questions sensibles, qui impliquent personnellement les enfants, on observe un changement de rythme, la tension monte, et l'institutrice doit gérer une certaine agitation. Par contre, elle ne met pas en place de système pour expulser les élèves trop pénibles (et elle nous affirme d'ailleurs ne l'avoir jamais fait). Nos observations nous amènent à penser que le public d'enfants scolarisés à la Maison des Trois Espaces ou à l'école Anatole France est beaucoup plus difficile à gérer dans ce genre de réunions que les enfants scolarisés à C.Freinet. On peut émettre deux hypothèses à ce sujet, non incompatibles entre elles: d'une part, on peut penser que la socialisation familiale des élèves de l'école C.Freinet est en moyenne plus en adéquation avec cette manière de résoudre les problèmes par la discussion, dans le cadre de réunions; d'autre part, dans la configuration C.Freinet, la réunion de coopérative n'est pas la seule instance d'expression des problèmes, puisque les élèves ont la possibilité de s'exprimer dans le cadre de l'entretien du matin, ce qui leur permet d'évacuer certaines émotions (même si rien ne ¹⁷⁵¹ peut être décidé).

¹⁷⁵¹ Travail individuel

¹⁷⁵² Voir infra la partie III,2 de cette configuration: "La fonction institutionnelle des conseils"

¹⁷⁵³ Analysée dans le cadre de notre mémoire de maîtrise: *La pédagogie Freinet, une "école pour le peuple"?*, Université Lyon II, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin

Par ailleurs, on peut remarquer que l'institutrice tient une place importante à cette réunion de conseil, allant jusqu'à occulter le rôle des responsables, et ce à différents niveaux: pour faire respecter le "timing" (elle accélère les discussions sur des points qu'elle juge moins importants); pour désigner parfois le tour de parole; pour faire respecter l'interdiction de parler de certains thèmes (les vols, les pogs...); pour voter les décisions-engagements (elle interdit certaines propositions, comme le foot; elle argumente souvent sa position avant de faire voter les enfants, si bien qu'ils décident souvent dans son sens); pour décider de l'importance d'un problème (est-ce qu'il relève de la décision-engagement, comme la propreté des toilettes ou est-ce que c'est un problème mineur qu'on peut évacuer rapidement sans discussion ¹⁷⁵⁴). Dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, il nous a semblé que l'institutrice prenait une place beaucoup moins importante dans le conseil, même si on sentait que sa parole avait un poids plus prépondérant que celle des élèves et qu'on a relevé, comme dans la configuration C.Freinet, que sur certaines récriminations (problèmes de vols, détérioration de matériel, bagarres entre élèves...) les enfants se tournaient moins vers les responsables qu'en direction de l'enseignante pour guetter sa réaction. Ainsi, même si l'institutrice C.Freinet s'efforce de garder une place similaire à celle des enfants pour donner son avis (elle s'inscrit à l'ordre du jour pour aborder certains points, elle essaie de ne pas monopoliser la parole, elle s'efforce de faire en sorte que les propositions et les plaintes émanent des enfants), elle n'atteint pourtant pas l'attitude "humble" conseillée par Célestin Freinet décrivant la posture de l'instituteur lors d'une réunion de coopérative ¹⁷⁵⁵ .

Pour autant, il serait abusif d'affirmer qu'elle ne tient pas compte de l'avis des enfants et nous verrons plus loin dans "l'exercice de la critique" que l'institutrice laisse une part importante au débat et à la confrontation d'idées. Il nous semble plutôt que sa conception de la réunion de coopérative l'amène à concevoir son rôle de manière plus impliquée en tant que personne, veillant aux effets que peuvent avoir les échanges sur l'affectivité des enfants, alors que l'institutrice de la Maison des Trois Espaces entretenait une relation plus impersonnelle lors des conseils. Cette dimension "affective" transparait également à travers le livre de vie où les élèves mêlent le compte-rendu "objectif" des apprentissages de la semaine avec des remarques sur la manière dont ils ont perçu la relation pédagogique en dessinant par exemple l'institutrice en colère, ce qui pourrait paraître

1754

Pour donner un autre exemple, on peut voir les traitements différents qu'ont subi d'autres problèmes soulevés lors d'une réunion de coopérative: CM1 (27.01.96) Le prénom de Marguerite revient souvent dans les dénonciations des enfants. Un garçon se plaint qu'elle lui tape sur la tête. Les autres renchérissent et l'institutrice arrête la discussion par un "Stop! Ca suffit!" Une fille se plaint d'être poussée dans la queue pour prendre le car. L'institutrice: "Ca, vous voyez, c'est extrêmement grave, car cela pose un problème de discipline, mais surtout de sécurité, car certains enfants peuvent se faire pousser et mourir". Les élèves renchérissent et chacun y va de sa petite histoire qui illustre les propos de l'enseignante. Celle-ci souligne la nécessité de faire une proposition sur ce problème. Deux élèves de CE1 viennent dire que pendant la cantine, les garçons ne veulent pas les laisser jouer au football. L'institutrice sermonne rapidement les garçons de sa classe, puis elle reprend sa question précédant l'interruption: "Est-ce que quelqu'un peut formuler une proposition?". Bertrand: "On n'a pas le droit de pousser". L'institutrice: "Quand on prend une décision, on la respecte. Pourquoi à votre avis je ne donne pas de punition?". Une fille répond: "Parce que c'est la règle de Freinet". L'institutrice confirme puis explique aux enfants qu'elle veut faire appel à leur intelligence

1755

"L'instituteur s'est humblement placé au fond de la salle"(Pour l'école du peuple, p.73)

complètement décalé dans l'atmosphère des conseils de la Maison des Trois Espaces. Enfin, on s'aperçoit que même si la réunion de coopérative est une instance de décision, beaucoup de problèmes demeurent irrésolus et en restent au stade de l'expression. Chaque réunion de coopérative compte ainsi une multitude de conflits entre enfants relevés dans la colonne "autres" du bilan de la semaine passée, auxquels il serait impossible d'accorder la même attention soutenue, à moins de prolonger la réunion de quelques heures. Mais selon l'institutrice, le simple fait d'en parler va permettre à l'enfant avec son aide de dédramatiser la situation, de prendre de la distance. Certains problèmes, considérés comme aboutissant à des débats toujours stériles et dont on est déjà en train d'appliquer des solutions, sont interdits à l'ordre du jour, comme nous l'avons vu avec les pogs et comme c'est le cas aussi pour les vols.

2- Entre principe de justice et regard de compassion

Nous avons relevé combien dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, le souci de justice est une dimension fondamentale, que ce soit dans la négociation des lois, dans le fonctionnement des conseils ou bien encore les relations avec les parents et avec les élèves¹⁷⁵⁶. La préoccupation de se conformer à un principe de traitement égalitaire se trouve d'emblée dès la première rencontre de l'institutrice avec l'enfant, puisqu'elle refuse de lire la fiche de renseignement sur l'enfant, avec les professions des parents, le parcours scolaire antérieur des enfants, la date de naissance, afin de ne pas avoir d'a-priori. Le souci de justice transparaît dans de multiples pratiques quotidiennes, comme par exemple la manière de répartir les responsabilités. Les équipes d'enfants commencent par choisir, mais certaines responsabilités très prisées se confrontent à trop de candidats, tant et si bien que l'institutrice est obligée de faire un choix, qu'elle préfère par tirage au sort plutôt que par imposition: "moi j'voudrais pouvoir faire des choses plus malignes que le tirage au sort, parce que je trouve que c'est un peu nul, quoi, et en même temps c'est ce que les enfants acceptent le mieux, parce que y'a pas l'arbitraire adulte" (institutrice).

L'application du principe de justice s'observe aussi régulièrement dans la manière de gérer les conflits en réunion de coopérative, comme on peut le voir à travers cet extrait où est évoqué le problème du comportement perturbateur de certains enfants pendant la lecture du conte aux petits de CP:

CM1 (19.01.96)

Réunion de coopérative. Une fille se plaint: "*Ce matin, pendant le conte*¹⁷⁵⁷, *Fatih, Yotam et Bertrand, ils arrêtaient pas de bouger*". Un garçon dit qu'il sait pourquoi ils bougeaient, parce que "*certains leur ont fait des oreilles d'âne*". L'institutrice: "*Qu'est-ce que ça peut faire que certains ont fait les andouilles?*". Parmi les enfants

¹⁷⁵⁶ Voir infra la partie III de cette configuration: "Un univers de justice"

¹⁷⁵⁷ Les enfants étaient rassemblés avec les élèves de CP dans le petit théâtre de l'école. Des élèves de CM1 étaient chargés de lire une histoire, tâche difficile (il faut arriver à intéresser les petits), d'autant plus si quelques "grands" de CM1 s'agitent et n'écoutent pas l'histoire (comme cela s'est produit).

qui ont travaillé le conte, Dimitri dit que ça l'a "embêté", mais Arnaud intervient de manière très virulente en se moquant de Dimitri: *"Et toi, quand les autres lisent, ça t'arrive jamais de faire l'andouille?"*. Bertrand propose que l'institutrice interdise aux enfants de s'installer sur les tables du fond, quand les enfants lisent une histoire dans le petit théâtre¹⁷⁵⁸. L'institutrice demande *"Qui est d'accord avec la proposition de Bertrand?"*. Une majorité d'enfants lèvent le doigt. Elle continue *"Qui pense qu'il est inacceptable que les enfants parlent pendant le conte?"*. Une grosse majorité d'enfants lève le doigt, et elle conclut par: *"On est bien d'accord, alors"*. Puis elle demande *"Comment on pourrait faire pour que le conte soit mieux lu?"*. Plusieurs propositions sont avancées, comme par exemple que les enfants s'entraînent chez eux avant de venir raconter le conte à l'école.

Ici, l'institutrice dénoue la situation conflictuelle en faisant voter deux décisions-engagements pour garantir le calme et la tranquillité des auditeurs (ne pas s'installer sur les tables du fond, ne pas parler), mais en cherchant aussi une solution pour améliorer la manière dont est lu le conte (ce qui sous-entend en partie que si certains se sont fait remarquer par leur comportement perturbateur, c'est qu'ils s'ennuyaient et que le lecteur n'était pas performant).

Même lorsqu'un enfant a raison de critiquer d'autres élèves, l'enseignante essaie toujours de peser le pour et le contre et de montrer qu'elle est équitable pour tous, comme dans cet extrait où Gauthier reproche aux responsables du jardin de ne pas s'acquitter de leurs tâches:

CM1 (3.02.96)

- Gauthier se plaint des responsables du jardin qui ne s'acquittent pas correctement de leurs tâches et qui ne donnent jamais de nouvelles du jardin. L'institutrice demande qui est responsable et pourquoi ils ne s'occupent pas du jardin *"Vous ne l'aimez pas, cette responsabilité? Ceci dit, Gauthier, il n'est jamais interdit d'aider à une responsabilité"*.

L'objectif n'est pas tellement ici de désigner des coupables, mais de prendre en compte le plus objectivement possible les données du problème pour le solutionner. On retrouve cette recherche d'impartialité dans la manière de gérer les conflits lorsque Célestin Freinet décrit les réunions de coopérative:

- Le secrétaire fait, phrase par phrase, la lecture <du journal mural> Et on en discute immédiatement:
- "Jeanne ne surveille pas bien le reclassement des caractères d'imprimerie. On ne peut pas composer vite" Jeanne se défend. Elle accuse les mauvaises volontés; elle demande à être remplacée et préférerait aider au fichier. Qui la remplacerait? Jean-Pierre accepte. Et on décide tout de suite de procéder, à la récréation de lundi matin, au reclassement intégral de la casse. Et gare alors à ceux qui placeront mal leurs caractères! <...>

¹⁷⁵⁸

.Ce matin, la maîtresse a repris des enfants qui s'étaient assis sur les tables, en leur demandant de venir s'asseoir parmi les autres enfants.

*Pierre. "Et lui qui jette de la boue contre le mur!". Pierre nettoiera toutes les fenêtres et Félix enlèvera les placards de boue du mur.*¹⁷⁵⁹

Le souci d'avoir un traitement égal pour tous amène parfois l'enseignante à soumettre certains problèmes en réunion de coopérative, comme par exemple pour les caprices, réactions qui montrent d'ailleurs les risques d'ambiguïtés dans le fonctionnement pédagogique de la configuration C.Freinet où on peut choisir, mais où on doit aussi se soumettre à des obligations.

CM1 (27.01.96)

L'institutrice prend la parole pour demander l'avis des enfants sur un problème qu'elle a rencontré ce matin avec deux filles: Filiz en musique parce qu'elle voulait changer d'instrument et Nadine en sport parce qu'elle ne voulait pas observer un autre élève lors d'un match. Beaucoup d'enfants disent qu'il faut laisser ces filles à part, mais l'institutrice répond qu'elle est très embêtée, elle ne peut pas faire cela, car son but n'est pas d'exclure, mais d'apprendre aux enfants. Une fille dit qu'avant, elle faisait des caprices, mais qu'à force, elle s'est arrêtée. Un garçon dit que tous les instruments se ressemblent, que Filiz n'avait pas à faire de caprices. Filiz fond en larmes, avec des soubresauts nerveux et crie que ce n'était pas un caprice. L'ambiance devient extrêmement tendue, plus personne ne parle dans la classe. L'institutrice prend la parole et explique calmement: *"Moi, ça me déplaît, je ne sais pas quel comportement adopter, parce que ce matin, j'ai laissé faire Filiz, mais j'ai pas réagi pareil pour Nadine, je lui ai dit que si elle ne voulait pas observer, elle arrêterait la séance"*. Elle leur demande d'écrire dans les décisions-engagements: *"On ne prend pas en compte les caprices, la règle est la même pour tout le monde"*.

La réunion de coopérative joue un rôle de "place publique" dans le sens où chacun a la possibilité de se prononcer sur la difficulté rencontrée par l'enseignante, mais aussi où chacun prend acte de la réaffirmation de la soumission identique et pour tous face à la règle: l'institutrice a une façon faussement "candide" de faire émerger les problèmes posés par les caprices et la discussion sur la solution à adopter a l'avantage de renforcer auprès de chaque élève l'idée que la résistance égoïste à une règle est intolérable à l'enseignante.

La préoccupation de justice ne transforme pas pour autant la réunion de coopérative en tribunal d'enfants (comme dans le "monitorial system") et l'ambiance décrite par Célestin Freinet relève plus de "l'atmosphère amicale de critique" et de la proximité affective¹⁷⁶⁰ que de la froide application d'un règlement et d'un code pénal scolaire prévus à l'avance¹⁷⁶¹. On retrouve ce trait dans la configuration C.Freinet, d'une manière tout à fait caractéristique par rapport aux autres configurations: par exemple, en fonction des circonstances, certains élèves peuvent bénéficier d'un traitement différentiel qui aménage les exigences auxquelles chaque enfant est tenu de se soumettre. C'est le cas notamment de Marguerite, qui durant notre présence à l'école C.Freinet est prise dans un

¹⁷⁵⁹ Pour l'école du peuple, p. 75

¹⁷⁶⁰ "<L'instituteur s'est placé au fond de la salle> et un des benjamins est venu s'appuyer sur ses genoux comme pour être en plus complète et plus familière sécurité"(Pour l'école du peuple, p.73)

conflit ¹⁷⁶² opposant ses parents à l'école et qui reporte son agressivité sur l'institutrice et les élèves de la classe:

CM1 (3.02.96)/réunion de coopérative

Beaucoup d'enfants parlent de Marguerite, lui reprochant son comportement: elle change toujours de place dans la classe, elle n'écoute jamais l'institutrice. Certains relatent le jour où elle n'a pas voulu descendre de la table, pendant qu'un groupe d'enfants racontait l'histoire aux CP, alors que l'enseignante lui avait demandé de s'asseoir "comme tout le monde". D'autres rappellent la fois où en musique, elle a refusé de rendre la baguette du tambour à l'institutrice, qui la lui demandait. Filiz fait remarquer que "c'est pas juste" parce que l'autre jour, une décision a été prise pour que les caprices soient interdits, qu'elle-même s'est retenue pour ne pas en faire, contrairement à Marguerite qui n'a pas respecté la décision-engagement et que l'institutrice a laissé faire. Seule Carine défend Marguerite: *"Je pense que Marguerite, elle est triste en ce moment, alors il faut pas l'embêter, il faut la laisser"*.

L'enseignante interrompt la suite de plaintes et de griefs contre Marguerite (qui accuse le choc des critiques): *"Moi je suis très triste. Je suis d'accord avec Carine, qu'il faudrait pas embêter Marguerite, mais en même temps, il faut faire respecter la règle"*. Des élèves interviennent pour dire qu'ils ne veulent pas travailler avec elle, parce que c'est impossible; l'enseignante suggère de demander son avis à l'intéressée, qui ne répond rien. Un garçon se plaint d'être tapé par la fille, *"et je suis pas tout seul, j'en ai vu d'autres, alors ça suffit, hein!"*. Bertrand prend à son tour la défense de Marguerite: *"Si ça se trouve, elle a des angoisses, alors il faut la laisser"*. Marguerite s'énerve brusquement, elle sort de son mutisme en criant: *"Si je tape, c'est que j'ai des raisons!"*. L'institutrice rappelle que *"la première règle, c'est qu'il ne faut pas taper, et c'est vrai pour tout le monde, même pour Marguerite"*. Elle poursuit en s'adressant à l'ensemble des enfants: *"Je suis inquiète, parce que je me demande si vous comprenez que je suis différente avec Marguerite. Est-ce qu'on peut dire qu'on espère tous que Marguerite va respecter la règle?"*. Aucun élève ne proteste. *"Ce n'est pas la peine de l'écrire, ça reste entre nous et Marguerite"*. Marion suggère qu'on laisse parler Marguerite parce qu'*"on a beaucoup parlé sur elle, mais on l'a pas laissée beaucoup parler"*. Marguerite éclate en sanglots <...>

Cette confrontation très chargée en émotions illustre bien le dilemme dans lequel est prise l'institutrice, entre la considération d'un état affectif particulier qui demande des aménagements et l'application d'une règle commune. Même si l'enseignante choisit de réaffirmer la nécessité pour tous de se conformer à la loi "incontournable" qui interdit de battre les autres enfants, elle expose les données de l'alternative, ce qui amène les

¹⁷⁶¹ Même si Célestin Freinet parle d'une "petite amende" pour certains délits, dont le profit va à la caisse de la coopérative, il ne conseille pas pour autant l'usage des sanctions sur lesquelles *"il ne faut pas trop compter <...> pour améliorer une situation quelle qu'elle soit. La critique collective, la reconnaissance des fautes, le sentiment communautaire, le désir de mieux faire, se montrent en général suffisamment efficaces"* (*Pour l'école du peuple*, p.76).

¹⁷⁶² Voir l'évocation que nous en avons fait dans la partie II: "L'école Freinet"

enfants à adopter en partie une attitude compréhensive à l'égard de Marguerite.

Autrement dit, le souci de respecter la justice se double chez l'institutrice d'une inquiétude quant aux conséquences individuelles de certaines règles ou de l'obligation de se conformer à certains comportements. Cette attention à la protection de l'affectivité à travers le respect des émotions et de la sensibilité des élèves se retrouve en d'autres pratiques de l'enseignante, par exemple son insistance à toujours encourager les élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, lorsque les élèves doivent voter pour un texte libre parmi toutes les productions de la classe, l'enseignante impose toujours de choisir des textes dont les auteurs n'ont pas encore été désignés depuis le début de l'année: "je trouve que ce serait hyper-sélectif, si on choisissait toujours les quatre qui écrivent bien <...> Je l'ai déjà essayé, de ne pas donner d'règles mais en fait c'est une catastrophe parce que y'en a huit qui sont choisis dans l'année, et je trouve ça lamentable parce que justement ça voudrait dire que les autres sont nuls, c'est le contraire de ce qu'on cherche à atteindre en travaillant dessus avec Philippe <Meirieu>, c'est à dire que tout écrit d'un enfant, s'il est cohérent, s'il est bien porté peut avoir un intérêt"¹⁷⁶³. L'enseignante tente également de développer cette "attente positive" à l'égard des enfants qui n'arrivent pas à effectuer leurs responsabilités: "même si je pense que ça va être très dur, je ne me dis pas à priori, toi c'est pas la peine que tu sois dans une responsabilité, tu y arriveras pas". On est proche ici d'une des dimensions de la pédagogie Oury telle que G.Snyders l'a décrite, où l'enseignant doit envisager "et l'intérêt de l'ensemble et l'intérêt de chacun. Il n'y a pas d'opposition fondamentale entre les deux, sinon c'est tout le système qui s'effondrerait; mais, selon les moments, l'accent principal sera mis sur un aspect ou sur l'autre. Et c'est là que l'adulte est irremplaçable. Certains élèves sont ou passent auprès de leurs camarades pour des élèves médiocres, pourtant eux aussi, eux surtout, ont besoin de se voir publiés dans le journal scolaire"¹⁷⁶⁴.

Cette insistance à positiver toujours les apprentissages des enfants est également une dimension constitutive de la configuration Guilloux¹⁷⁶⁵ dans laquelle l'institutrice s'efforce de relativiser les échecs et de montrer leur aspect formateur, comme le fait l'enseignante de C.Freinet:

CM1 (30.01.96)/entretien

- Les enfants doivent entourer, faire des familles grammaticales sur le texte qu'ils ont rédigé à partir d'une nouvelle présentée en entretien, puis qu'ils ont recopié dans leur cahier. Ils doivent le faire seul, et ensuite ils corrigeront tous ensemble.
- (9h20) L'institutrice avertit que dans une minute, il faut avoir fini. Quand le temps est écoulé, les enfants lèvent le doigt pour se faire interroger. Elle en désigne successivement plusieurs, dont parfois même certains qui n'ont pas levé le doigt, par

¹⁷⁶³ Du coup, certains enfants ne comprennent pas pourquoi ils continuent à écrire des textes alors qu'ils ont déjà été choisis, comme Jérémy qui demande "Pourquoi on continue à écrire des textes quand on a déjà été choisi?".

¹⁷⁶⁴ *Où vont les pédagogies non directives?*, Paris, PUF, collection l'éducateur, 1974, p.237

¹⁷⁶⁵ Voir infra la partie II,4 de cette configuration: "Valoriser les élèves et positiver les situations d'apprentissage"

exemple Nadine qui rechigne à venir au tableau: *“Essaie, de toute façon si tu te gourres, i’va pas te tomber un oeil!”*

Célestin Freinet défendait d’ailleurs dans ses écrits l’idée d’une “pédagogie de la réussite” “Les premiers de la classe réussissent certes parce qu’ils ont des aptitudes particulières mais aussi parce qu’ils ont toujours de bonnes notes, des Bien et des Très Bien, et qu’ils réussissent aux examens. Mais l’Ecole accable les autres sous l’avalanche des échecs: excès de rouge dans les devoirs, mauvaises notes, <<à refaire>>, cahiers mal tenus...Les observations ne laissent que très rarement à l’enfant le réconfort d’une réussite. Il se décourage et cherche dans d’autres voies -répréhensibles- d’autres réussites. Faites toujours réussir vos enfants. Le tonus de l’enseignement en sera du coup très notablement réhabilité”¹⁷⁶⁶.

Pour donner une autre trace de la "dimension compassionnelle" dans la configuration C.Freinet, nous avons noté que contrairement aux élèves responsables de conseil à la Maison des Trois Espaces qui sont élus, les enfants responsables de la réunion de coopérative et les délégués du conseil d’école se présentent eux-mêmes pour avoir la fonction ou éventuellement sont désignés par tirage au sort, si plusieurs équipes candidates se présentent. Là encore, l’enseignante souhaite épargner les élèves impopulaires qui sont systématiquement écartés lorsqu’il s’agit d’élire un responsable à une fonction investie d’un très grand pouvoir, notamment celui de distribuer la parole en réunion de coopérative. Parfois même l’institutrice “force” les règles habituelles en fonction de la détresse psychologique qu’elle perçoit chez un élève, comme par exemple pour cette fille (“en pleine régression”, “suçant son pouce constamment”, “avec des notes qui n’arrêtent pas de baisser”) à qui elle a donné une correspondante que beaucoup d’enfants souhaitaient, tout en justifiant son choix aux yeux de la classe: “en ce moment, elle rit pas beaucoup”.

3- L’exercice de la critique et du raisonnement objectifs aux fondements de la vie scolaire communautaire et de l’accession aux savoirs

Instaurer le doute méthodique, la remise en cause des apprentissages et du déroulement de la vie quotidienne communautaire est un objectif fondamental de la configuration C.Freinet. L’institutrice met en garde constamment les élèves sur la nécessité d’avoir une démarche active d’apprentissage, soucieuse du pourquoi on apprend, pour quels savoirs et par quels moyens: comme nous l’avons déjà souligné, la démarche hypothético-déductive et la confrontation critique des solutions produites par les enfants incitent à avoir une posture active. Mais plus encore, par les connaissances qu’elle transmet, l’enseignante conduit les enfants à adopter une pensée critique, comme par exemple le jour où ils doivent retracer les origines de leur nouvelle école du quartier de la Chamberlière et où elle les amène à confronter le projet initial de la municipalité avec la réalité d’aujourd’hui: les espaces verts promis n’ont pas été mis en place et l’évolution de la population du quartier a mal été anticipée (avec plus d’habitants que prévu). On dirait que dans cette approche critique, son souci est de préparer les élèves à ne pas croire

¹⁷⁶⁶ Pour l’école du peuple, p.154

systématiquement aux savoirs contenus dans les livres ou dispensés par une parole magistrale.

Dans la classe de CM1 observée, les élèves sont habitués à se critiquer entre eux, notamment par le biais de la réunion de coopérative, où l'institutrice essaie de calmer les ardeurs et d'obtenir une critique "constructive" (et non pas seulement des règlements de compte entre personnes):

CM1 (3.02.96)/réunion de coopérative

- Les responsables du livre de vie viennent présenter leur travail, soumis ensuite à la critique des enfants: *"On n'a pas très bien entendu, ils parlaient pas assez fort"; "Ils n'ont pas fait les dessins qui correspondaient"; "On n'a rien vu, parce que Filiz était toujours devant!"* . Par rapport à la dernière remarque, une fille propose d'ailleurs de prendre une décision, car le problème est soulevé chaque semaine. L'institutrice trouve que c'est une très bonne idée et elle lance: *"Formulez des propositions!"*. Les enfants lèvent le doigt et proposent par exemple d'afficher le livre de vie sur le mur (cette idée remporte l'unanimité par vote) <...>

Les élèves peuvent aussi contester l'organisation de la classe, comme le fait par exemple Filiz pour la constitution des équipes de sport, formées au départ sur la base de tests de performance. Filiz n'étant pas d'accord avec la répartition finale, elle est autorisée à en proposer une autre pour laquelle les élèves se prononceront d'ailleurs favorablement.

Enfin l'esprit critique peut s'appliquer à tout le monde, jusques et y compris l'institutrice, ce qui l'oblige souvent à se justifier auprès des enfants: pour sa manière d'appliquer les règles convenues dans la classe (par exemple, un élève demande au cours d'une réunion de coopérative pourquoi les facteurs sont allés faire le tour des classes au lieu des responsables des animaux et l'enseignante explique que c'était pour une réunion concernant les malveillances envers les animaux, et non pas pour recueillir de la nourriture); pour sa manière de faire les leçons, d'expliquer (les enfants viennent souvent lui faire remarquer qu'ils n'ont pas compris une séance); pour ses relations et son comportement avec ses élèves (par exemple un jour, les responsables du livre de vie la représentent en colère, reprenant une scène vécue dans la semaine); pour la répartition et la place laissées aux différents savoirs dans la semaine ¹⁷⁶⁷ .

C'est pourquoi, même si l'institutrice occupe une place prééminente et jouit d'un pouvoir important dans l'organisation de la classe, il nous semble qu'elle est confrontée à une réelle critique, sorte de "garde-fou" des faits et gestes de l'enseignante, qui l'oblige souvent à se justifier aux yeux des enfants. Cette dimension fondamentale du rôle pédagogique de la critique est présente ici plus que dans toute autre configuration travaillée, et elle constitue un aspect fondamental des écrits de Célestin Freinet, qui transparaît à de multiples endroits, comme par exemple dans la description qu'il fait de la réunion de coopérative: *"C'est parfois le maître lui-même qui est remis en cause: <<Je voudrais avoir plus de temps pour faire mes expériences de sciences...>>; <<L'histoire ne devrait pas être faite comme ça!>>*. On discute. L'instituteur reconnaît de bonne grâce

¹⁷⁶⁷ Voir infra la partie IV,1: "Préparation mentale par la planification et le retour réflexif sur la programmation des apprentissages"

certaines erreurs, parfois imposées par des programmes, des faiblesses... Tout le monde peut se tromper... nous tâcherons de mieux faire..."¹⁷⁶⁸. La conséquence pour l'élève est qu'on lui demande constamment d'être vigilant, d'avoir de la distance et du recul par rapport à la situation scolaire, aux savoirs scolaires et à la manière dont se passent ses apprentissages. Inversement, l'élève (au même titre que l'instituteur) doit être capable de justifier ses propositions, ses choix et ses actes.

4- Le rôle des relations sociales et du travail de groupe dans l'acquisition des connaissances et des compétences scolaires

Le travail de groupe, les relations sociales dans la classe sont là pour rappeler que "l'école est un lieu de contraintes, tout n'est pas choisi vraiment comme quand t'es tout seul à choisir, quand y'a énormément de pression, y'a énormément de contexte qui compte, y'a le fait que c'est l'équipe"(institutrice), en sachant que chaque élève garde à chaque fois sa place et qu'il ne s'agit pas de plier chacun à une tâche identique "Nous avons cherché, et trouvé la possibilité de permettre aux enfants de travailler à leur rythme, au sein d'une communauté vivante <...> Travailler en équipe ou en coopérative ne signifie pas forcément que chaque membre fait le même travail. L'individu doit au contraire garder au maximum sa personnalité mais au service d'une communauté"¹⁷⁶⁹. Le groupe, le "travail d'équipe" permettent de stimuler et de motiver l'élève, de "mettre dans le coup des enfants qui tout seuls ne seraient pas capables, c'est à dire que quand tu as fait des choses quand même quatre ou cinq fois avec d'autres, j' pense qu'à un moment, quand t'es seul pour te poser la question, t'as plus de chances d'avoir une idée"(institutrice).

L'entretien est considéré comme un moment-clef de cette dynamique de groupe, ainsi qu'on peut le voir à travers un document rédigé par les enseignants de C.Freinet qui présente les finalités et les objectifs de l'entretien dans la pédagogie coopérative, notamment la "socialisation" ("c'est un moment intense au niveau des échanges, de la communication, de la vie du groupe. Cette socialisation favorise pour chaque individualité son développement, son intégration et sa différenciation") et la "responsabilisation" ("elle apparaît sous forme d'attitude, de comportement, du groupe par rapport à l'enfant qui intervient ou bien d'un enfant par rapport aux autres. Les enfants prennent peu à peu conscience des conséquences que leur parole peut avoir sur les autres").

L'institutrice constitue des équipes de travail et de responsabilités¹⁷⁷⁰ (qui restent identiques pendant sept semaines entre deux périodes de vacances) sur la base d'une sorte de sociogramme: avant de partir en vacances, les élèves indiquent à la maîtresse trois enfants avec lesquels ils ne veulent absolument pas être et trois avec lesquels ils voudraient être, ce dernier critère n'étant pas obligatoirement respecté par l'institutrice: "je tente de répondre à sa demande, mais bien évidemment moi j'ai des critères de non

¹⁷⁶⁸ Pour l'école du peuple, p.75

¹⁷⁶⁹ idem, pp.166 et 167

¹⁷⁷⁰ Chaque équipe a en charge une responsabilité de la classe par semaine (dont le conseil): organisation/ sport; BCD; textes/tableau de correspondance; JS; correspondants; facteurs/délégués; jardin; animal; coopérative de classe.

homogénéité et en même temps de pas trop grande différence <...> Vygotsky a montré que si tu fais interagir des enfants trop différents, y'a pas de dialogue, c'est la zone proximale de développement". Au retour des vacances, l'institutrice indique la répartition des enfants qu'elle a constituée en tenant compte des compatibilités: des élèves qui ont certains bons camarades ne sont pas dans la même équipe, car ils n'arrivent pas à travailler ensemble ¹⁷⁷¹ ; les groupes ne sont pas toujours homogènes, les plus forts côtoyant les plus faibles; parfois au contraire, des élèves qui ont le même type de problème sont regroupés ensemble.

La composition de ces groupes implique donc une connaissance précise des enfants: "Donc j'essaie d'avoir des investigations des gamins sur leurs façons d'évoquer, j'essaie de leur demander pourquoi tu fais ça, et de retirer par exemple, pour mémoriser je fais comme ça, pour faire revenir quelque chose je fais comme ça, j'essaie d'avoir une représentation qualitative du fonctionnement mental. <...> Deux enfants dont je sais qu'ils sont complètement auditifs, je les mettrai pas ensemble. Par contre, j'essaierai de mettre un enfant qui est très auditif avec un enfant qui évoque auditivement mais aussi bien visuellement, de manière à ce que l'un puisse compléter l'autre et puis lui donner des idées sur les façons d'évoquer". L'institutrice s'est d'ailleurs constituée un dossier pour chaque enfant, qu'elle consulte souvent. Ce mode de regroupement des élèves n'est pas infaillible, et l'enseignante reconnaît qu'il lui arrive de se tromper et d'associer des élèves qui, soit s'amuse trop ensemble, soit sont trop en désaccord ou bien ne s'apprécient pas. Ceci étant, l'insatisfaction affective ne lui paraît pas être forcément incompatible avec une dynamique de travail à l'intérieur d'un groupe.

La manière de constituer les équipes relève en partie d'une négociation entre les élèves et la maîtresse qui joue un rôle irremplaçable du fait de son point de vue général, lui permettant de considérer à la fois l'intérêt de l'ensemble et les progrès de chaque élève. Au moment de changer les équipes, l'institutrice tient compte des propositions des élèves, elle fait aussi des "arrangements", des "compensations" pour contenter des enfants frustrés par un choix précédent de co-équipiers, puis suite à une discussion, les groupes sont constitués. A l'école A.France ¹⁷⁷², les institutrices procédaient sur la base d'un autre principe, considérant qu'il fallait laisser des camarades se mettre ensemble, car elle jugeait que c'était stimulant pour leur travail. L'enseignante de C.Freinet non seulement regarde de près la constitution des équipes qui ne peuvent s'effectuer sans son avis (même si les élèves font des propositions), mais en plus, elle surveille précisément le travail effectif de chaque élève dans le groupe (certains se font fréquemment rappeler à l'ordre, comme Ludovic qui a tendance à rêver et Yotam qui discute trop souvent) et elle incite les élèves à travailler sérieusement, en passant d'un groupe à l'autre ¹⁷⁷³. De manière générale, elle sollicite constamment les élèves pour qu'ils fassent moins de bruit et c'est une dimension qui nous paraît être ici plus présente

¹⁷⁷¹ Les entretiens avec les élèves révèlent (ce qui n'est pas surprenant) que les enfants choisissent d'abord leurs camarades et qu'ils ne se soucient pas de savoir s'ils pourront réellement travailler avec eux. Par exemple Carine (moyens) explique "*moi, je mets les meilleures copines dans mon équipe, pas pour travailler!*".

¹⁷⁷² Analysée dans le cadre de notre mémoire de maîtrise: *La pédagogie Freinet, une "école pour le peuple?"*, Université Lyon II, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin, 1990/91

qu'à la Maison des Trois Espaces où le niveau sonore augmentait très rapidement sur le même type de travail en équipes, sans que l'institutrice intervienne.

L'autre caractéristique de la manière de travailler dans la configuration C.Freinet est le décroisement: si l'institutrice de CM1 tient à n'avoir qu'un niveau dans sa classe¹⁷⁷⁴ contrairement aux configurations de Tom Pouce, la Maison des Trois Espaces et Guilloux, par contre les élèves collaborent souvent avec les enfants des autres classes, par exemple pour monter une exposition en commun sur le corps humain¹⁷⁷⁵. D'autre part, les enfants de CM1 vont dans d'autres classes et accueillent eux-mêmes des élèves de ces classes. Ainsi, des enfants de CE2 peuvent venir travailler avec les CM1 sur des exercices de mathématiques, se répartissant dans les équipes déjà constituées. Inversement, des élèves de CM1 peuvent aller en classe de CE2 pour reprendre une notion mal comprise; ils peuvent aussi aller aider des enfants de CM2, par exemple pour leur expliquer comment faire la division à deux chiffres. Selon l'institutrice, quand un enfant a un problème dans une classe, il peut se faire aider dans une autre, cela permet de "dédramatiser", de "relativiser ses difficultés".

Régulièrement, les élèves de CP/CE1 se font aider en informatique par des enfants de CM1: un "grand" accompagne à chaque fois un "petit" qui tape son texte libre sur un traitement de texte¹⁷⁷⁶, ce qui ne va pas sans difficultés, provoquant une réunion à l'initiative de l'institutrice de CP/CE1:

(19.01.96)

- Tous les enfants sont réunis dans le petit théâtre de l'école, avec les deux enseignantes. Les élèves de CP/CE1 se sont réunis préalablement avec leur maîtresse pour faire le point et pour préparer leur entrevue avec les CM1.
- L'institutrice des CP/CE1: *"J'ai quelques remarques à faire, mais c'est pas pour vous dire que ce que vous faites les CM1, c'est négatif, mais c'est que la classe a quelques remarques pour améliorer"*. Elle demande ensuite aux "petits" de lever le doigt pour *"dire ce qu'ils ont à dire, sans en rajouter par rapport à la dernière fois"*. Un garçon se plaint que le CM1 qui s'était occupé de lui au début l'a délaissé pour s'intéresser à un autre élève. Un garçon trouve que les "grands" de CM1 font trop de bruit et enfin un élève proteste car les "grands" ne le laissent pas taper sur l'ordinateur.

¹⁷⁷³ Pour donner quelques exemples, elle va voir une équipe qu'elle surveille depuis longtemps et dit aux enfants: *"Je comprends pas pourquoi y'en a deux qui pioncent"*; elle reprend une fille: *"Catherine, t'es quand même pas en train de parler de c'que t'es allée voir hier au cinéma!!"*; elle stoppe deux garçons qui jouent au lieu de travailler.

¹⁷⁷⁴ Le cumul de plusieurs niveaux dans une même classe lui paraît trop fastidieux à gérer.

¹⁷⁷⁵ Les délégués se sont réunis et ont décidé que les CP s'occuperaient des dents, les CP/CE1 des sens, les CE1/CE2 de la vue, les CE2 de la digestion et de la circulation, les CM1 du corps humain dans l'art et les CM1/CM2 du corps humain en sport.

¹⁷⁷⁶ Chaque élève de CM1 a la charge d'un enfant de CP pour trois semaines, puis d'autres binômes CP/CM1 sont constitués. L'aide des élèves consiste essentiellement à montrer comment arriver au traitement de texte, effacer des lettres ou des mots, se servir du clavier, enregistrer, imprimer et copier sur disquette.

- Seule la dernière proposition va donner lieu à un grand débat: les deux institutrices la reprennent et laissent les autres récriminations de côté. L'institutrice des "petits" explique que lorsqu'elle veut apprendre aux élèves à faire du vélo, cela ne sert à rien qu'elle en fasse devant eux, il vaut mieux qu'ils essaient eux-mêmes. La discussion aboutit à la conclusion qu'il faut laisser faire les enfants de CP/CE1, mais qu'il faut leur apprendre avant où sont situées les lettres du clavier et leur montrer comment corriger un mot sans être obligé d'effacer tout le texte.

Cette confrontation entre "petits" et "grands" est jugée formatrice par l'enseignante de CM1, "parce que le petit il est pas forcément bête, y'a un mépris quand même de la part des grands comme des petits, qu'on essaie de faire disparaître par la pratique, par la vie ensemble". La réunion convoquée ici reprend la question fondamentale de la manière d'apprendre les savoirs, conçue comme une démarche active de la pédagogie Freinet et on se rend compte à cette occasion de la difficulté pour nombre d'élèves de CM1 à se conformer à ces pratiques pédagogiques, comme nous avons pu l'observer dans les pratiques de parrainage de la configuration de la Maison des Trois Espaces¹⁷⁷⁷. Au cours de leurs entretiens, certains enfants de CM1 ne soulignent pas leur rôle pédagogique dans l'aide apportée aux petits, réduisant leur participation à une fonction de surveillance: par exemple, Bertrand explique qu'"on aide des petits CP à l'informatique parce qu'ils n'ont pas le droit d'y aller tous seuls". Dans le travail en décloisonnement, le rôle des élèves est assimilable à celui d'un "moniteur", en ce qu'il prend pour un temps le rôle de l'institutrice dans ses fonctions enseignantes, mais également dans ses fonctions évaluatrices puisque les CM1 qui aident les CP/CE1 en informatique ont un tableau d'évaluation où ils indiquent par exemple si l'enfant sait se servir de l'imprimante.

Fréquemment, les "grands" de CM1 lisent un conte aux élèves de CP:

(19.01.96)

- (8h30) Les deux classes sont réunies dans le petit théâtre de l'école. Les élèves de CP ayant demandé un conte avec un objet magique, les enfants de CM1 ont choisi "La flûte magique". Le conte est long (une demi-heure) et les élèves finissent par s'agiter. L'institutrice les rappelle à l'ordre trois fois, d'un ton calme, contrôlé et peu élevé (elle dit par exemple "*Allez, vous vous reprenez au niveau de l'attention!*"). Elle déplace deux enfants, puis comme ils continuent à s'exciter, elle demande à un troisième élève de "*se mettre entre les deux, parce qu'ils pètent les plombs*". Elle vérifie à deux reprises que le groupe d'enfants écoute bien l'histoire, en posant des questions.
- A la fin de la lecture, l'institutrice demande aux enfants: "*Alors, qu'est-ce que vous en avez pensé, du conte? Ceux qui ont lu, donnez la parole!*". Un garçon trouve que le conte était trop long et qu'il était mal lu. Une fille trouve que c'était dur, car il fallait se rappeler du début, au fur et à mesure que le conte avançait. L'institutrice ne fait pas de remarque, sauf qu'il faudrait voir en réunion de coopérative comment faire pour expliquer les mots difficiles du conte <...>

¹⁷⁷⁷ Voir infra la partie IV,1,b: "Le parrainage"

(9h05) De retour en classe de CM1, les enfants s'installent en mélangeant CP et CM. L'institutrice réexplique le conte et demande aux enfants de bien écouter la fin, car elle permet de comprendre toute l'histoire. Les élèves de CM1 doivent résumer l'histoire pendant que les élèves de CP la dessinent. L'institutrice écrit des mots au tableau, pour aider les CM1 dans leur écriture.

Cette observation amène principalement deux remarques, qu'on pourrait étendre à d'autres séances de conte. D'une part, même si le rôle de ces lectures est en partie "affectif" pour rapprocher les enfants de différents âges¹⁷⁷⁸ et que cette affectivité est un moteur pour l'apprentissage, l'enseignante renforce la finalité scolaire de cette rencontre: elle pose des questions en cours de lecture (pour vérifier que les enfants comprennent et qu'ils suivent) et elle leur demande de représenter ce qu'ils ont compris en dessinant (CP) ou en rédigeant un résumé (CM1). Le même conte sert de base à deux travaux scolaires différents. D'autre part, elle fait une évaluation "à chaud" de la manière dont le conte a été lu, tous (lecteurs comme auditeurs) peuvent donner leur avis et elle envisage de réfléchir avec les enfants à la façon d'améliorer la lecture (lors d'une réunion de coopérative).

Par ailleurs, l'aide entre enfants au sein de la classe de CM1 observée est une pratique répandue, parfois systématisée par l'institutrice qui écrit au tableau les enfants qui sont "en aide", c'est à dire susceptibles (car ils maîtrisent une notion, ils ont compris une méthode, une technique) d'apporter une aide à d'autres élèves, devenant ainsi pour un temps une sorte de "moniteur", comme le souligne très bien Florentine (excellents) qui trouve qu'il est très difficile d'apprendre aux autres enfants, "parce que ça fait comme une deuxième maîtresse". Plus ponctuellement et sans dresser une liste des élèves susceptibles d'apporter de l'aide, l'enseignante peut demander à un enfant de s'occuper d'un autre, ou bien elle fait appel aux bonnes volontés. Fréquemment, l'institutrice rappelle les modalités de cette aide, en disant par exemple un jour à Bertrand: "Yotam, il en est aux règles. J'aimerais que tu en discutes avec lui, sans trop lui dire" (il s'agit d'exercices de grammaire sur les compléments).

5- L'attention, le rapport à soi et le maintien du corps

Insister sur la vie communautaire ne signifie pas que dans la configuration C.Freinet, l'attention n'est jamais portée sur la dimension spécifique de l'individu. Le "carnet secret" qui permet selon l'institutrice de diversifier les supports et les types d'écriture est un exemple de cette considération à l'égard de l'intimité et de l'individualité: "c'est quelque chose qui est tabou, qui ne doit pas être regardé par d'autres <...> Et je leur ai proposé un espèce de contrat, c'est que si à la fin de l'année, ils ont envie de socialiser certains écrits au bout de six mois, ça pourrait faire l'objet d'un journal scolaire spécial <<Nous ouvrons nos carnets secrets>>, s'ils en ont envie <elle insiste sur la dernière partie de la phrase>". L'enseignante a par ailleurs interdit aux parents d'aller voir dans les carnets de leurs enfants (mais selon elle, certains ne respectent pas l'intimité de leur enfant et vont lire ce

¹⁷⁷⁸ "c'est aussi une gestion d'une certaine différence par une certaine affectivité parce que les grands adorent raconter des histoires aux petits, c'est quelque chose pour lequel il y a une charge affective et donc ça porte l'apprentissage par la charge affective" (institutrice)

qu'il a écrit).

Ensuite, nous l'avons déjà souligné, l'institutrice attache une grande importance à la connaissance individuelle des enfants, concernant leur manière d'apprendre, de résoudre des problèmes ¹⁷⁷⁹, de se comporter et elle s'appuie souvent sur des interprétations psychologiques individuelles du comportement des élèves, comme par exemple lorsqu'elle cherche à expliquer un comportement indiscipliné: "Indiscipliné, chahuteur, hein, sur les livrets scolaires c'est comme ça, c'est souvent un comportement qui cache des choses d'une souffrance, d'une non-intégration, etc...pour moi un enfant qui est indiscipliné, c'est un enfant auquel il faut faire attention, parce qu'il soulève des choses. Il nous pose problème et donc je vais l'entendre, entendre les actes divergents qu'il a" ¹⁷⁸⁰. La connaissance individuelle des enfants, l'institutrice l'acquiert notamment par l'entretien qui permet de cerner la personnalité de chaque élève et de prendre conscience des événements de sa vie, de manière à pouvoir intervenir de manière différenciée et circonstanciée auprès de chaque élève: "L'entretien est une séquence où l'enseignant apprend beaucoup sur chaque enfant: sa personnalité, sa vie, ses niveaux de connaissance" ¹⁷⁸¹.

La conception de l'institutrice à l'égard des déplacements est révélatrice de son approche psychologique individuelle d'un certain nombre de comportements. Dans sa classe, l'enseignante n'interdit jamais les déplacements, sauf lorsqu'une personne (un élève ou elle-même) est en train d'exposer ou d'expliquer quelque chose, et exception faite aussi pour certains enfants qui sont particulièrement dynamiques. Pour gérer les déplacements à l'extérieur de la salle, l'enseignante avait mis au point antérieurement (cinq ans auparavant) un système de feux régulant les allers et venues à la BCD. Ce système (trois lampes rouges et trois lampes vertes), qui ne fonctionne plus l'année où nous observons, indiquait le nombre d'enfants en train de lire ou d'emprunter à la BCD et le nombre de places disponibles: une lampe rouge allumée signalait qu'un élève lisait dans la BCD; une lampe verte allumée, qu'un élève empruntait et lorsque les six lampes brillaient, plus aucun élève ne pouvait aller à la BCD. L'année où nous observons, la classe a manqué avoir un débat sur l'adoption d'un système de panneau indiquant qu'un enfant est déjà aux toilettes de manière à ce que les élèves puissent sortir, chacun à leur tour, sans être obligé de demander l'autorisation à la maîtresse.

Nous avons observé à l'école Anatole France ¹⁷⁸², un fonctionnement avec des feux

¹⁷⁷⁹ Elle remarque par exemple que les élèves qui sont plus visuels ont tendance à davantage utiliser la multiplication que les enfants auditifs, qui vont avoir besoin de décomposer en passant par les additions.

¹⁷⁸⁰ Elle souligne tout de suite après que "ce serait un peu Noël si j'arrivais à être comme ça tout l'temps, mais je crois que c'est comme ça qu'il faudrait être. On n'y arrive pas tout le temps, hein! Des fois je gronde vertement un enfant dont en fait je m'aperçois que il aurait mieux fallu l'écouter".

¹⁷⁸¹ *Pédagogie coopérative. L'entretien*, école C.Freinet, 1990/91

¹⁷⁸² Dans le cadre de notre mémoire de maîtrise: La pédagogie Freinet, une "école pour le peuple?", Université Lyon II, sous la direction de R.Bernard, B.Lahire et D.Thin, 1990/91

rouge et vert signalant aux élèves la possibilité ou l'interdiction de sortir de la classe (ce qui ne laissait qu'un enfant dehors à chaque fois). Mais dans la configuration C.Freinet, la discussion n'a finalement pas eu lieu et l'enseignante trouve que c'est mieux ainsi, car cela lui permet de contrôler elle-même les sorties de la classe, qu'elle trouve souvent significatives d'autre chose que d'aller aux WC: "quand y'a un apprentissage nouveau, y'a beaucoup d'enfants qui se lèvent et qui ont envie d'aller faire pipi <...> j'ai envie de leur dire <<non>>, c'est mon rôle, <<non, reste, on est en train de faire quelque chose d'important, mais 10 minutes après, tu peux y aller <...> c'est un peu dur parce qu'en même temps, avoir envie de faire pipi, y'a rien de plus biologique, mais en fait souvent, c'est pas biologique, ça veut dire autre chose". En somme, l'inscription des règles dans une matérialité et un espace signalétiques ont peu d'intérêt dans la configuration C.Freinet où l'enseignante voit dans les déplacements l'indicateur possible d'une fuite de l'élève face à une difficulté d'apprentissage: la justification du contrôle des élèves pour aller aux toilettes n'est plus moralisatrice ¹⁷⁸³, elle ne repose pas non plus sur une signalétique qui rendrait les enfants indépendants de l'avis immédiat de l'enseignante, elle est basée sur des interprétations psychologiques.

Par ailleurs, même si le mode d'organisation dominant de la configuration C.Freinet est collectif, cela n'empêche pas l'institutrice d'avoir un mode d'intervention plus individuel, parfois très direct, pour réguler les comportements:

CM1 (19.01.96)

- Pendant des exercices de mathématiques en groupe, l'institutrice interroge les enfants (un par groupe) pour qu'ils expliquent leur manière de résoudre un problème. Une fille commence à expliquer et l'institutrice l'interrompt: *"Attends, excuses-moi mais Vivian et Daniel ne sont pas en situation de t'écouter"*.
- Une fille: *"Ils sont malpolis!"*. L'institutrice: *"Oui, ils sont malpolis. Si on t'avait fait ça ce matin ¹⁷⁸⁴, Bertrand, quand tu lisais, tu aurais pas été content!"*. Puis elle interroge un autre enfant: *"Marc!...Ah non, il a un chewing-gum, je peux pas l'interroger!"* et questionne Vivian qui ne répond rien. Elle lui dit: *"C'est difficile de faire l'andouille et d'écouter en même temps!"* et elle continue *"Est-ce que Ludovic veut essayer?"*. Ludovic ne répond rien et certains enfants s'écrient: *"Il a fait l'andouille!"* mais l'institutrice prend sa défense: *"Non, il n'a pas fait autant que les autres! Il fait des efforts en ce moment, il va y arriver, d'ailleurs!"*

CM1 (22.01.96)

- A la fin de l'entretien les enfants lèvent le doigt pour rédiger le texte collectif. Filiz se lève d'un bond de sa chaise et crie une phrase, sans avoir levé le doigt. L'institutrice intervient: *"Je ne peux pas prendre en compte ta phrase, Filiz, tu n'as pas levé le doigt"*. Filiz lève le doigt et l'institutrice l'interroge enfin.

¹⁷⁸³ CM1 (23.01.96)

Contrairement par exemple à la surveillance des "lieux d'aisance" exercée par le maître des écoles mutuelles selon M.Lainé (*Les constructions scolaires en France*, PUF, collection l'éducateur, Paris, 1996, pp.78 et 79)

¹⁷⁸⁴ Elle fait allusion à l'entretien.

- Bertrand ne cesse de faire "le fou" au lieu de copier ce que l'institutrice écrit au tableau. Celle-ci se retourne et le menace: *"Je crois pas qu'on se soit bien compris! Tu écris!"*.

Dans ses rappels à l'ordre individuels, l'institutrice insiste sur l'attention et la concentration, notamment à certains moments-clefs comme lorsque les élèves viennent lire leurs textes libres (où elle exhorte les enfants au calme et à l'arrêt de mouvements en disant par exemple: "Tout le monde est assis sur ses deux fesses, vous écoutez, on ne bouge pas!") ou bien lorsque les enfants reviennent de récréation (en disant par exemple: "Est-ce que vous voulez vous taire maintenant? Vraiment! Il faut vous taire dans votre tête pour vous reposer...Plus un bruit maintenant!"). Comme dans la configuration Guilloux¹⁷⁸⁵, l'enseignante utilise des techniques de décontraction pour calmer l'ensemble de la classe, notamment avant de passer à d'autres apprentissages:

CM1 (19.01.96)

- (14h) L'institutrice demande aux enfants de "faire le calme" en attendant les CE2 (ils viennent faire des mathématiques avec les CM1). Elle leur dit de respirer calmement, de retenir le plus possible leur respiration.

CM1 (2.02.96)

- (15h15) Séance de musique dans la salle polyvalente. Les enfants sont assis en cercle. Ils chantent deux chansons qu'ils connaissent déjà bien. Ils sont très agités et l'institutrice s'arrête au milieu d'une chanson pour leur demander de ne plus grimacer, ne plus discuter entre eux et de la regarder. Comme ils sont encore très énervés, elle leur demande de s'allonger par terre, en leur expliquant qu'ils ne peuvent pas encore commencer. Elle les écarte les uns des autres (parfois même en les empoignant physiquement pour les tirer), trouvant le cercle beaucoup trop rapproché. Elle leur demande de mettre les bras le long du corps, puis leur parle très calmement: *"Votre respiration va devenir de plus en plus fine, vous allez pouvoir prendre de plus en plus d'air...Pour vous aider, vous pouvez vous mettre à compter jusqu'à 4, et puis jusqu'à 20...Tu laisses ton ventre se remplir d'air, c'est pour se relâcher, tu opères une pression avec les muscles du ventre...Progressivement, vous ne pensez plus à votre respiration, vous pensez à vos orteils dans vos chaussures"*. La séance de décontraction dure cinq minutes environ

VI- Les représentations enfantines des relations de pouvoir avec l'institutrice

¹⁷⁸⁵ Voir infra la partie II,2 de cette configuration: "Optimaliser le rendement de la réception par un travail sur la concentration et l'attention". On trouve également, mais de manière moins fréquente, des pratiques de décontraction dans les configuration J.Giono (voir infra la partie II,5,b: "Les rondes et danses") et Tom Pouce (voir infra la partie V,2,b: "L'expérience répétée d'une exigence de maintien corporel").

1- Le thème majeur des rapports de pouvoir et de domination

L'institutrice est très sensible aux rapports de pouvoir et à l'imposition d'un ordre, d'une décision contre la raison et la volonté de l'enfant. Elle incite toujours les élèves à trouver "d'eux-mêmes" quand on peut se déplacer et quand on ne le doit pas, ce qu'il faut faire dans une responsabilité, quel est le meilleur planning pour la semaine prochaine, comment améliorer des comportements inadéquats avec les "décisions-engagements". Selon l'OCCE auquel adhère l'institutrice, la réunion de coopérative exige la nomination d'un trésorier responsable, mais l'enseignante ne veut pas adopter ce fonctionnement qui présente l'inconvénient de distribuer des rôles avec le risque de "dérives du petit bras droit de l'institut qui sait alors que les autres ne savent pas"(institutrice). Par ailleurs, elle considère que les élèves sont en formation, qu'ils doivent apprendre à donner la parole dans une réunion, ce qu'ils ne savent pas vraiment faire ("j pense que c'est une compétence, savoir donner la parole, savoir essayer d'organiser une réunion") et que par conséquent, les élèves d'une équipe responsable de la réunion de coopérative doivent succéder dans la fonction de président (qui reste par contre le même tout au long d'une séance). L'institutrice ne se fait pas d'illusion sur les capacités d'un groupe d'enfants à pouvoir se gérer seuls et à organiser une réunion de coopérative sans l'aide et la présence d'un enseignant: "sans l'adulte, ça ne peut pas fonctionner, ça j'en suis intimement convaincue, c'est à dire que j'ai pas du tout d'illusion sur le fait que si je m'en vais demain, à la réunion de coopé, je ne pense pas que ça pourra bien se gérer, et c'est normal, j pense que les enfants sont des enfants, donc leur attribuer un rôle, comme ça, j'trouve que c'est gênant".

L'institutrice s'interroge constamment sur ses pratiques, pour savoir si ses relations avec les enfants n'induisent pas un rapport de pouvoir abusif, ne signifient pas une directivité trop importante. Ainsi lorsqu'il lui arrive de demander à un enfant de faire quelque chose qui n'était pas prévu dans une responsabilité, l'enseignante se culpabilise énormément car c'est la preuve selon elle d'un abus de pouvoir anormal sur l'élève: "Ce qu'i faut pas, c'est que l'équipe devienne simplement exécutante...l'exécutante matérielle d'un projet adulte. Ca aussi c'est un enjeu, c'est certain...ben là par exemple ce matin, j'ai sollicité l'équipe du JS <journal scolaire> en disant attention, je sais pas combien y'en a eu de vendus, mais j'essaie de faire en sorte que ce soit eux qui prennent l'initiative notamment à l'entretien, juste je souligne qu'il faut le faire, parce que sinon...on abuse".

Par ailleurs, l'enseignante très préoccupée par ses relations d'autorité avec les élèves, "s'auto-accuse" fréquemment de ne pas être capable de "lâcher" du pouvoir en donnant plus de responsabilités aux enfants. Par exemple, elle se culpabilise de ne pas arriver à laisser les élèves effacer le tableau (contrairement à d'autres collègues qu'elle trouve "beaucoup plus cadrés sur ce point-là") alors que "tout ça est vachement important, parce que tout ça est lié au pouvoir, parce que c'est un pouvoir d'effacer le tableau". Elle attribue ses "difficultés" à sa "personnalité", "parce que je fais un peu de rétention à ce niveau-là...c'est à dire que...oui, c'est un peu ça, et j'arrive pas bien à...à être plus claire sur les aspects matériels, tout en étant consciente que c'est un enjeu et tout en étant fragile moi, par rapport à cet enjeu". Les élèves se plaignent effectivement de ne jamais pouvoir effacer le tableau: à l'entretien plusieurs enfants nous parlent de cette difficulté

pour les responsables de l'organisation, comme par exemple Joëlle: "ils changent l'eau du tableau, ils lavent pas beaucoup, c'est la maîtresse qui lave en général" et dans un compte-rendu de réunion de coopérative, on peut lire que "la maîtresse doit mettre une croix quand le responsable doit effacer le tableau".

Nous ayant questionnée sur les autres écoles rencontrées pour notre recherche, l'enseignante fait un parallèle entre ses pratiques et celles de l'école Tom Pouce concernant la gestion du matériel: "Et l'organisation, c'est quelque chose qu'ils adorent et c'est vrai que par rapport à ce que tu disais sur Montessori, j'crois qu'on est un peu déficient par rapport à ça ¹⁷⁸⁶, moi c'est un truc que je ressens de plus en plus d'ailleurs, qu'en fait je ne suis pas assez claire sur les lieux, les rangements, l'institutionnalisation de certaines choses matérielles, enfin y'en a, ils ont des casiers collectifs, ils savent où sont les dictionnaires, y'a un casier pour Freinet <qui rassemble les documents pour le travail qu'ils effectuent sur Freinet>, donc j'essaie d'institutionnaliser les lieux...je pense que pour une partie ça serait utile, parce que je m'aperçois que pour les enfants, c'est cadrant, c'est rassurant, ils aiment les choses matérielles, ils aiment savoir qu'y'a une règle pour effacer le tableau, moi ça me semble tellement sans intérêt quoi, et en fait ils aiment savoir que ça s'est passé, il faut le barrer, ils me l'ont rappelé l'autre fois en réunion notamment. Et je me rends compte que là j'ai quelque chose à puiser pour un certain cadrage, un peu plus rituel, un peu plus d'habitudes fortes au niveau matériel". Dans son discours, l'institutrice s'approprie d'une certaine manière ce qu'elle pense être les pratiques pédagogiques d'une école Montessori, mais en fonction de ses convictions et des éléments propres à sa configuration. Ainsi, elle utilise souvent le mot "institutionnalisation" qui ne nous paraît pas du tout être une caractéristique de la configuration Tom Pouce, mais bien plutôt un élément constitutif des configurations C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces. Elle parle du matériel en termes de relations de pouvoir, de respect des règles, alors que dans la configuration Tom Pouce, le rapport au matériel nous semble davantage caractérisé par l'acquisition d'une disposition de soi à travers la mise en ordre rationnelle et esthétique du monde environnant ¹⁷⁸⁷. Contrairement à l'institutrice de C.Freinet, l'enseignante de Tom Pouce ne semble absolument pas préoccupée par l'idée de demander à un élève de faire une tâche dans la classe, et cette sollicitation n'apparaît pas du tout "choquante" dans une configuration où le rapport au matériel s'inscrit dans une autre logique que celle plus tournée vers la question des "rapports de pouvoir" caractéristique de la configuration C.Freinet.

Ainsi, cette sensibilité de l'institutrice C.Freinet aux rapports de domination et aux relations de pouvoir enseignant/enseigné nous semble vraiment révélatrice d'une dimension importante de la configuration C.Freinet où l'élève est incité à avoir une démarche active, concernée par ses apprentissages et par la vie de la classe, une attitude critique et attentive qui suppose chez l'enfant essentiellement deux convictions: premièrement, la certitude qu'il peut (c'est à dire qu'il a le droit et la capacité de) remettre

¹⁷⁸⁶ Il faut préciser que lors de nos rencontres avec l'institutrice (comme avec les autres enseignants), nous n'avons jamais poussé la comparaison entre les fonctionnements des écoles visitées, et encore moins émis de jugements de valeur.

¹⁷⁸⁷ Voir infra la partie IV,2 de cette configuration: "Le travail comme transformation et médiation entre la conscience de soi et le monde"

en question, de porter un jugement dans l'univers scolaire (et la conviction que lui personnellement peut le faire); deuxièmement, la confiance dans l'idée qu'il sera écouté et qu'il aura réellement le pouvoir de faire évoluer la situation scolaire (en éliminant ou en proposant des éléments nouveaux). Or on peut penser que les élèves qui maîtrisent le plus mal la situation scolaire dans laquelle ils ne se sentent pas à l'aise, ne se trouvent pas dans une relation de confiance et/ou ne sont pas persuadés qu'il relève de leur rôle de modifier des éléments de la vie scolaire, sont ceux aussi qui se "désengagent", qui interviennent le moins concernant la situation scolaire (les enfants qui pensent qu'il ne faut pas trop en dire parce qu'ils risquent d'avoir des problèmes ou bien qui pensent que ce qu'ils disent ne sera de toute façon pas pris en compte), entretenant une relation très passive et peu "responsable" eu égard aux caractéristiques de la configuration C.Freinet.

Nous avons fait l'hypothèse, de manière similaire à notre analyse de la configuration de la Maison des Trois Espaces, que les élèves "en difficultés" scolaires doivent se sentir mal à l'aise dans la situation (parce qu'ils sont en échec et/ou ils sont en échec parce qu'ils sont mal à l'aise) et qu'il leur est plus difficile d'avoir une attitude critique par rapport à la situation scolaire. C'est ce que nous voudrions vérifier en interprétant les extraits d'entretiens passés avec les enfants: est-ce qu'on remarque des différences entre les enfants en fonction de leurs performances scolaires, concernant les représentations enfantines des relations de pouvoir? Est-ce qu'ils se décrivent comme acteur ayant du pouvoir dans certaines situations scolaires ou bien accordent-ils une importance exagérée à l'autorité de l'enseignante, compte tenu de ce que nous a révélée l'analyse de nos observations et des multiples échanges avec l'institutrice? Pour vérifier s'il existe une relation entre la manière de percevoir les relations avec l'institutrice et les performances scolaires de l'enfant, nous avons comparé les réactions des élèves "en réussite" et "en difficultés" sur un certain nombre de domaines tels que l'élaboration du planning, la participation à la réunion de coopérative et à l'écriture des décisions-engagements qui permettent d'appréhender quelle est la représentation de leur implication, de leur éventuel "pouvoir" sur la vie scolaire en train de se faire.

Un deuxième aspect qui est lié aux représentations de pouvoir avec la maîtresse rejoint un point que nous avons analysé dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, à savoir la capacité à s'extraire des particularismes attachés aux situations, aux objets et aux gestes précis afin de pouvoir appliquer en d'autres circonstances des principes et des lois de fonctionnement. En analysant les réponses des élèves de la configuration C.Freinet relatives aux lois de la classe, nous nous sommes rendu compte combien on ne peut pas différencier les enfants en fonction de leurs performances scolaires et nous avons avancé l'interprétation que les lois étaient de toute façon déjà transposées dans des applications pratiques et des finalités immédiates (exemples donnés par la maîtresse, actualisation constante dans les décisions-engagements et à travers les discussions menées en réunion de coopérative). Par contre, nous pouvons vérifier cette hypothèse sur les responsabilités (que nous avons déjà utilisées comme "indicateur" dans la configuration de la Maison des Trois Espaces) ainsi que sur des éléments tels que le plan de travail et le livre de vie.

2 - Chez les élèves « moyens » et « en difficultés »

Portrait de Ludovic (difficultés)

- Ludovic est un garçon très timide, très peu sûr de lui (il n'accepte d'ailleurs de passer l'entretien qu'à condition que son copain Vivian soit présent, puis il viendra ensuite à son tour assister Vivian dans son entretien). Quelques interventions de Vivian (qui "souffle" les "réponses") et des regards de Ludovic en détresse face à certaines questions laissent à penser que pour les deux garçons, malgré nos efforts constants pour rassurer, dédramatiser, resituer le cadre de nos questions, la situation d'entretien sociologique ne se démarque pas tellement d'une situation scolaire, dans laquelle on pose des questions, et où il faut répondre le plus "juste" possible.
- Ludovic paraît très frêle physiquement, manquant d'assurance pendant l'entretien, ce qui est son attitude en classe, alors qu'en cours de récréation, il devient beaucoup moins timide avec ses copains. Sa position d'écolier est très incertaine, puisqu'étant déjà de la fin de l'année (à trois jours près on pouvait le considérer comme ayant un retard scolaire d'un an), Ludovic est en plus celui qui a les plus mauvais résultats scolaires dans la classe. Son père est au chômage (sa mère ne travaille pas) et d'après l'institutrice, la famille (avec quatre enfants, dont il est le dernier) connaît d'énormes difficultés financières. Pourtant s'il est mauvais élève, Ludovic est un garçon très attachant (et d'ailleurs l'institutrice l'apprécie beaucoup, sans oser trop le montrer), il fait beaucoup d'efforts et il ne perturbe pas le déroulement de la classe. La stagiaire de l'IUFM s'attache aussi beaucoup à cet enfant (peut-être aussi parce qu'il correspond à une image du "petit pauvre" dont la famille ne peut pas subvenir aux besoins) et elle nous dira à plusieurs reprises qu'elle veut l'aider à apprendre et qu'il est intelligent.
- Ludovic a l'air un peu absent de la situation scolaire. Cela se perçoit très bien aux réponses qu'il donne concernant l'organisation: il lui faut souvent réfléchir pour répondre et parfois même il n'a pas la réponse, alors que chez les autres enfants, la réponse vient beaucoup plus spontanément. Il a l'air aussi absent de l'entretien, répondant souvent à côté du sens de la question. Par exemple, lorsque nous demandons à Ludovic s'il sait ce qu'il y a à faire pour chaque responsabilité, il répond: "*De quoi, pour travailler?*". Cela est d'autant plus surprenant que Ludovic n'a jamais connu d'autre école que C.Freinet où il est scolarisé depuis son entrée en maternelle. On ne peut comprendre ces "absences", ces "incompréhensions" (qui ne sont que momentanées puisqu'après en reformulant, le garçon comprend tout à fait le sens de la question) qu'à condition de les interpréter comme des indicateurs d'un malaise plus général que Ludovic ressent face à la situation scolaire qu'il n'arrive pas à maîtriser et où il aimerait ne pas être impliqué. D'ailleurs le seul souvenir qu'il lui reste de ses classes antérieures remonte à la maternelle où il se rappelle juste qu'il était "caché sous un banc".
- On comprend que l'expérience scolaire ne soit guère agréable pour Ludovic qui échoue scolairement et donne l'impression d'être complètement dominé, écrasé dans un univers où selon ses représentations, les enfants n'ont pas le droit de décider, et où c'est surtout l'institutrice qui impose des décisions, des ordres qu'il s'agit de suivre. Il est ainsi très éloigné de la posture critique que la configuration C.Freinet tend à

valoriser chez l'élève.

- Q: Est-ce que tu pourrais me dire...comment est-ce qu'on fait euh...comment tu fais dans ta classe pour choisir avec qui tu vas travailler, les équipes, comment ça se fait?"
- Ludovic: "Ben c'est pas nous qu'on décide, c'est Mme C. (institutrice) <la réponse est claire et il a l'air sûr de lui>"
- Q: "Et comment ça se passe?"
- Ludovic: "Et ben...on est en classe et pi on est dans une équipe et pi...pi après on change"
- Q: "D'accord. Et l'équipe au départ, elle se fait comment?"
- Ludovic: "Ben...trois...y'a trois personnes, par exemple si moi j'suis à côté de Vivian et de Bertrand, ben on est tous les trois une équipe"
- Q: "D'accord mais...comment tu sais que tu vas être avec lui par exemple?"
- Ludovic: "Non mais c'est pas que je sais, c'est Mme C. (institutrice) qui a décidé"
- Q: "Et est-ce que tu peux me dire comment vous décidez ce que allez faire dans la semaine, tu sais le lundi, le mardi, le jeudi, le vendredi...?"
- Ludovic: "Ben alors euh...le samedi là qui vient et ben...on va faire euh...on va faire gym, on va aller au stade Pompidou et pi le lundi on va faire danse le matin et le vendredi on fait...."
- Q: "Mais qui est-ce qui décide de faire ça, dans la semaine?"
- Ludovic: "Ben c'est Mme C. (institutrice)!" <dit sur un ton d'évidence>
- Q: "D'accord. Et est-ce que tu pourrais me dire comment vous faites pour choisir les responsabilités dans les équipes?"
- Ludovic: "J'sais pas"

On peut appliquer le même type d'analyse que celle menée dans le cadre de la configuration de la Maison des Trois Espaces, concernant l'appréhension de certaines pratiques scolaires chez Ludovic (responsabilités, livre de vie, plan de travail): sa description se caractérise par une soumission à des obligations à court terme, qui l'oblige à "segmenter", à penser relativement à des tâches à effectuer, des contextes et du matériel précis beaucoup plus qu'en termes de "finalités":

- Ludovic: "*Si on va en sport, ben 'faut que <le responsable prenne> des accessoires pour aller en sport... <...> l'organisation c'est euh...tu changes la bassine d'eau... <...>. La BCD, on range les livres <...> et pour changer les livres 'faut qu'tu prennes une fiche et pour la fin d'l'année, 'faut qu'tu marques le titre du livre et le numéro et l'année du livre <...> Pour ceux qui s'occupent du JS, ben y'a...y'a des feuilles, y'a plein d'feuilles, et 'faut que tu prennes la première et la deuxième derrière et toutes les autres...et après, tu fais un JS <...> Facteur et ben apporter des mots au directeur, au..à des maîtres, des maîtresses <...> Pour le*

jardin et ben par exemple euh...y'a un jardin et pi ils viennent planter des fleurs, quoi et pour l'animal, ils lui donnent à manger"

- Pour le livre de vie, Ludovic explique qu'il faut *"prendre des pages et pi écrire des trucs qu'on fait à l'école <...> et pi après tu les montres dans la réunion de coopé"*
- Quant au plan de travail, il sert à *"écrire les choses que t'as appris à l'école <...> et sur le plan de travail, y'a écrit euh....ton nom, ton prénom pi 'faut que t'y écrives, donc euh...tu écris la date du jour et...dedans le plan de travail y'a par exemple euh...BCD qu'est-ce que t'as pris comme euh....?"*
- Q: *"Ce que t'as pris comme livre?"*
- Ludovic: *"Ouais <..> Puis euh....pareil, 'faut que tu marques les choses euh...comme les correspondants et ben....tu marques plein de trucs"*

- Il est assez symptomatique de relever que parmi les responsabilités dont Ludovic ne se rappelle plus bien se trouvent les délégués et les responsables de coopérative (où il répond "Coopé de classe...y'a des sous?"), deux responsabilités où les élèves sont amenés à gérer l'expression des autres enfants, à organiser des prises de décision, bref à prendre une part active dans une démarche qui valorise l'autonomie des enfants, ce qui semble paraître difficile à concevoir pour Ludovic dans l'espace scolaire. D'ailleurs ce que retient Ludovic de la réunion de coopérative, c'est qu'elle sert à régler les problèmes de bagarre et à stopper les "bêtises" que font certains enfants, attitude que Ludovic perçoit certainement comme étant une tâche fondamentale de l'enseignante. Ainsi, lorsque nous lui demandons *"est-ce que y'a des moments où tu dois pas du tout bouger dans la classe?"*, Ludovic répond *"Ben c'est...quand tu peux pas bouger c'est qu'elle veut pas que tu fasses des bêtises, quoi <...> j'veux dire que t'as pas l'droit de te lever pour embêter les autres"*

Portrait de Nadine (difficultés)

- Nadine est très intimidée par la situation de l'entretien. C'est la plus jeune de sa classe (à quelques jours près, elle passait au niveau scolaire inférieur). Scolarisée depuis la maternelle à l'école C.Freinet, elle n'a jamais connu d'autre école. Son père est préparateur en commandes chez Mercedes et sa mère ne travaille pas. Elle a souvent des réponses de "petite fille bien sage", qui correspondent bien à l'image qu'elle donne d'elle en classe. L'institutrice trouve Nadine très "bébé" et elle a effectivement un comportement, une voix, une élocution et des réponses qui "font plus jeunes" que son âge. Peut-être est-ce dû à sa situation de "petite dernière" d'une famille de quatre enfants?
- En classe, Nadine est fréquemment debout, en train de s'agiter, on dirait que tout son corps "vibre" au son de la situation scolaire, qu'elle fait passer par des mouvements corporels ce qu'elle vit pleinement dans la classe. L'institutrice lui reproche d'ailleurs cette agitation excessive, et notamment lorsque la fille vient s'accrocher à ses vêtements dès qu'elle a une question. Contrairement à Ludovic, Nadine donne l'impression d'être absorbée par l'univers de l'école (même si l'enseignante trouve

parfois que pour échapper à certains problèmes, elle “se défile” en demandant d’aller aux toilettes, ce qui est refusé).

- Nadine a finalement un rapport très “scolaire” à la vie de la classe et aux activités demandées qui se caractérise par une soumission au rapport de pouvoir avec la maîtresse dans la configuration C.Freinet: elle décrit un monde où l’élève est la plupart du temps passif face à l’enseignante qui donne des ordres, explique ce qu’il faut faire et Nadine semble être heureuse dans cet univers “rassurant” où elle-même ne doit rien décider (en tout cas, c’est ce qu’elle semble croire)
 - Q: *“Et est-ce que tu pourrais me dire comment vous décidez ce que vous allez faire le lundi, le mardi, le jeudi, le vendredi?”*
 - Nadine: *“Et ben ça, c’est entre maîtres, i’font une réunion et après ils nous disent”*
 - Q: *“Ta maîtresse après elle vient et elle te donne le programme de la semaine?”*
 - Nadine: *“Ouais”* <elle a un ton convaincu>
 - Q: *“Est-ce que tu pourrais me dire, comment vous faites, tu sais pour choisir les gens avec qui tu vas travailler?”*
 - Nadine: *“Et ben par exemple euh...on écrit tout seul, sans que les autres regardent, avec qui on veut être <...> On choisit trois personnes... <...> Et c’est la maîtresse qui choisit, elle regarde et après c’est la maîtresse qui choisit...et elle nous le donne à la rentrée”*
- Le décalage de Nadine se perçoit bien à la précision qu’elle apporte (“sans que les autres regardent”), relative à l’interdiction de copier qui n’est pas une dimension caractéristique de la configuration C.Freinet et qui surtout n’a aucun sens dans la situation évoquée, où il s’agit de désigner des camarades avec lesquels on s’entend particulièrement bien pour travailler ou pour assurer des responsabilités. D’autres remarques de la fille viennent corroborer l’impression que Nadine fait beaucoup d’efforts pour se conformer à ce qu’elle croit être l’attitude scolaire adéquate (par exemple, sur un document qui récapitule les différentes manières de danser des enfants, elle écrit simplement qu’elle a “bien regardé le film”, sous entendu, elle a bien fait ce qui était demandé de faire). On peut penser raisonnablement que dans une autre configuration mettant davantage l’accent sur le respect de l’autorité du maître et sur l’application des consignes et des règles sans mettre en valeur spécialement la compréhension et l’initiative, Nadine aurait eu une attitude beaucoup plus “conforme” à ce qu’on attend d’elle comme élève.
- Nadine a des difficultés à s’adapter (mais sans que cela pose pour l’instant réellement de problèmes) au mode de fonctionnement pédagogique de la classe: elle ne fait quasiment rien sans que ce soit la maîtresse qui lui ait demandé de le faire et elle prend très peu d’initiatives. Dans l’ensemble, le comportement de Nadine agace beaucoup l’enseignante, en ce qu’il dégage de naïveté et d’obéissance aveugle, ce qui va à l’encontre de sa volonté de former des élèves actifs et critiques: à l’entretien, l’institutrice nous explique en riant que *“quand elle me regarde on dirait qu’elle*

regarde un Dieu vivant <...> elle se lèvera 1000 fois pour venir m'attraper par la manche et me dire <<maîtresse>> en me regardant dans les yeux comme si j'étais le messie". D'ailleurs Nadine semble convaincue de la "toute-puissance" et de la disponibilité totale de l'institutrice qui "vient dès qu'on lève le doigt" ou qui "répond dès qu'on lui pose une question". Quand elle explique comment la classe procède pour la répartition des responsabilités en fonction des équipes, Nadine attribue un rôle prépondérant à l'institutrice, alors que si la répartition n'est pas possible, c'est ici le hasard qui est déterminant (par tirage au sort, qui respecte davantage le principe de justice qu'une désignation arbitraire).

- Nadine: *"Et ben euh...par exemple, nous on choisit qu'est-ce qu'on veut faire..."*
- Q: *"Ouais?"*
- Nadine: *"Et puis par exemple, si j'ai envie d'être facteur-délégués et dans mon groupe, i'z'ont envie aussi, mais y'en a d'autres enfants qui veulent aussi et ben par exemple...s'il te plaît (elle mime une enfant suppliant la maîtresse) et puis après elle nous dit <<oui>>"*

· Comme chez Ludovic, Nadine a une conception très "particularisante" d'un certain nombre de pratiques scolaires, qu'elle a du mal à généraliser ou dont elle peine à dégager les finalités. Elle utilise très souvent l'expression "par exemple", qui marque l'attachement à une situation concrète et précise.

- Q: *"Et dans <<facteur-délégué>>, qu'est-ce que tu avais à faire?"*
- Nadine: *"Et ben dans délégué, euh...l'autre fois, c'était Mme B. (une institutrice de CP/CE1 à l'école C.Freinet)... elle nous demandait des choses sur le JS et sur le livre Etami...Etamine"*
- Q: *"D'accord. Et en fait euh...elle est venue voir les délégués, pour leur demander ça?"*
- Nadine: *"Euh...oui"*
- Q: *"Et les délégués, ils servent à autre chose, aussi?" <...>*
- R: *"Ouais <...> Et ben avant euh...avec la maîtresse, et ben on regarde euh...on dit c'qu'on faisait...pour la réunion"*
- Q: *"Ouais?"*
- Nadine: *"Qu'est-ce que...ouais...et après euh...on le mettait sur le cahier de brouillon et après on...les autres, ils disent les trucs et on doit marquer sur notre cahier de brouillon" <...>*
- Q: *"Et le...les facteurs, ils font quoi? Qu'est-ce qu'i faut faire?"*
- Nadine: *"Ben par exemple, la maîtresse elle nous donne un truc qu'on doit donner par exemple à Mr M. <directeur>, et elle nous le donne et par exemple euh....ça montre combien on est pour faire euh...travaux manuels et puis après Mr A. <l'instituteur chargé des travaux manuels>, il nous dit la réponse" <...>*

- *“Et ben pour l’organisation, on doit faire par exemple, la maîtresse elle corrige les cahiers, après on doit redistribuer et des fois, on distribue des feuilles <...> et pi on doit effacer le tableau”<...>*
- *“La BCD, et ben quand ils sont pas bien rangés, les livres, et ben i’rangent..et quand ils sont pas bien placés, aussi, et ben ils les mettent au bon endroit <...> le JS euh...on fait d’abord entre nous. On fait par exemple euh...qu’est-ce qu’on fait euh...qu’est-ce qu’on fait à l’école. Et puis i’marquent et après euh...après on fait au propre et après on recopie euh...à l’informatique”<...>*
- *“Et le jardin ben par exemple euh...quand la maîtresse, elle dit, le jardin est-ce que vous pouvez mettre des plantes, des fleurs, après ils creusent la terre et après ils mettent les trucs dedans et après ils referment” <...>*
- *“ Les correspondants, la maîtresse des fois, elle dit de téléphoner pour dire par exemple, on a oublié de vous envoyer quelque chose” <...>*
- *“La coopérative de classe, et ben on compte les sous et puis euh...après on s’inscrit aux nouvelles et puis ils disent combien on a...Et des fois, on fait des trucs euh...des multiplications, des trucs comme ça...”*

Dans sa description des responsabilités, Nadine se “raccroche” souvent à des événements qui ont eu lieu, elle prend des exemples avec des personnes connues qu’elle met en scène (une institutrice, le directeur...) ou bien elle ne retient qu’un aspect de la tâche, qu’elle décompose en gestes à effectuer qui sont souvent, dans sa représentation, imposés par l’institutrice. D’autres descriptions viennent confirmer cette interprétation, par exemple la manière dont Nadine relate les fonctions de la réunion de coopérative (qu’elle réduit à l’écriture puis la lecture de l’ordre du jour).

- Q: *“Et la réunion de coopérative, est-ce que tu pourrais me dire, à quoi ça sert?”*
- Nadine: *“On dit qu’est-ce qu’on fait puis on marque euh...<<autre>> euh...<<éveil>>, <<français>>, <<gym>> et <<mathématique>>, et après on dit des trucs par exemple à <<autre>> le <<vol>>, quelqu’un a volé quelque chose<elle prend exemple sur la dernière réunion, où Marguerite a été accusée de vol de pogs>“*

ou bien encore sa façon d’expliquer à quoi sert le plan de travail:

- Nadine: *“Ben ça sert à mettre des notes par exemple euh...au TI <travail individuel>, on fait des travaux euh...au TI, on fait par exemple euh...on dit des poésies, sans la regarder, on l’apprend, après on la dit à la maîtresse et après, elle nous met soit <<A>>, soit <>, soit <<E>>, soit....” <elle s’arrête d’elle-même> <...>*
- Q: *“Et c’est tout c’qui y’a dans le plan de travail?”*
- Nadine: *“Aussi, on marque par exemple euh...en éveil, on marque par exemple euh...on a travaillé sur l’astronomie. Et...”<elle s’arrête d’elle-même>*

- Q: *“Oui, c’est tout ce que vous avez fait dans la semaine, en fait?”*
- Nadine: *“ Semaine...?... J’m’en rappelle plus”*
- Q: *“Non, je disais, vous marquez ce que vous avez fait dans la semaine, en fait, sur le plan de travail?”*
- Nadine: *“Ouais”*

- Nadine s’est tellement accoutumée à remplir son plan de travail en se servant de repères, de rubriques à remplir, qu’elle ne voit pas tout de suite quel est le sens de ma reformulation plus générale et on pourrait penser raisonnablement que, comme pour d’autres enfants “en difficultés” à la Maison des Trois Espaces, Nadine serait incapable de remplir un plan de travail identique, mais dont les rubriques auraient changé de place ou d’appellation.

A des degrés divers, les caractéristiques dégagées chez Ludovic et chez Nadine dans leurs représentations des relations de pouvoir avec la maîtresse se retrouvent chez les autres enfants classés comme “moyens” ou “en difficultés”. On peut dégager deux polarités: le discours particularisant, attaché à des situations et à des descriptions matérielles plus qu’à des finalités d’une part; la soumission à un ordre extérieur imposé par la maîtresse et non négociable d’autre part. La première polarité vient confirmer en partie ce que nous avons relevé dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, à savoir la tendance pour les élèves “en difficultés” à décrire certaines pratiques sous l’aspect de leurs formes (comment remplir un document, comment effectuer une responsabilité), plutôt qu’en termes d’objectifs (pourquoi remplir un document, pourquoi faire une responsabilité), en s’accrochant à des finalités à faible échéance, liées à des situations précises, à des exemples particuliers. L’institutrice se rend compte qu’il existe des différences entre les élèves: “y’a des enfants qui n’arrivent pas à être à l’initiative de quelque chose qui n’est pas donné par l’adulte, comme une mission fermée et qui quand on leur dit, <<tu vois comment tu fais, là, pour le JS <journal scolaire> sont complètement démunis, à qui il faudrait dire, alors euh...<<il faut faire la liste des enfants, il faut voir qui va faire quoi, etc...>>”.

Les responsabilités

- Q: *“Et euh...est-ce que tu pourrais me dire pour chaque responsabilité c’qui y’a à faire?”*
- **Hayet** (difficultés): *“Les responsables <de la réunion de coopérative>, ils doivent marquer les...par exemple maths, français et tout...et y’en a qui lèvent le doigt et ils disent euh...par exemple euh...<<racket>> et puis euh...quelqu’un il parle et puis euh...ils disent que...avant, le garçon qui dit ça, il dit que <<je me suis fait rackets devant l’école>> <...> Et puis la maîtresse, elle dit que...il faut vite le prévenir (sic) à quelqu’un quand on se fait racketter et...voilà “*
- **Arnaud** (difficultés): *“Pour la BCD, c’est ranger les livres euh...découper des affiches qu’on met sur le tableau <c’est le tableau pour expliquer le classement*

aux petits> <...> facteurs, ils <vont apporter le courrier> et aussi i'font des trucs parce que euh...avant on travaille sur le corps, on invite euh...plusieurs gamins de la classe et on dit ce qu'on fait, par exemple Mr F. <instituteur> fait les muscles euh. <il parle de la réunion d'école où sont débattues les questions communes entre classes> <...> Les correspondants, par exemple, i'nous disent euh...<<qui a fait notre lettre, qui va taper la lettre>>? I'nous donnent notre lettre <celle qu'ils ont reçue de leur correspondant> <...> et après euh...par exemple i'nous disent quand on va chez eux euh..

- **Carine** (moyens): "Le JS, des fois on te donne des feuilles et il faut que tu corriges les fautes et puis euh...que tu...si par exemple quelqu'un a fait des...fait quelque chose, qu'i tape son texte à l'ordinateur, à l'informatique, 'faut qu'après tu donnes à l'équipe du JS et qu'ils le rangent dans le casier de l'équipe du JS et pi des fois i'z'agrafent <...> les responsables des correspondants, ils écrivent sur la...parce que t'as une grande euh...une grande enveloppe et pi des fois, i'mettent euh...pour la classe et pi i'prennent toutes les...i'distribuent les lettres que nos correspondants viennent de nous envoyer ou on doit prendre les lettres qu'on va leur envoyer et pi après, on y met dans l'enveloppe"
- **Daniel** (moyens) "responsable du jardin, on doit planter des fleurs ou des radis <...> organisation, ils effacent le tableau, et puis ils sont responsables en gym <...> il prennent les ballons, ils les reposent <...> des fois, on jette des papiers par terre y'a un responsable de la poubelle aussi"
- **Vivian** (moyens) est très prolix, quand il s'agit d'expliquer les responsabilités qu'il a effectuées, comme par exemple le jardin: "on prend des légumes euh...pas des légumes! Y'a plusieurs fleurs et puis on doit creuser avec un grand râteau comme ça, on doit creuser par terre, après on enlève toute une ligne de machins...toute une ligne de terre après on met des choses dedans et après on recouvre"
- **Yaëlle** (moyens): "Alors y'a textes aussi, 'faut mettre <<texte n°1>>...2...3...4...5 et euh...le texte, à chaque fois, on leur donne <...> on fait corriger son cahier orange quand la maîtresse elle passe, après on écrit sur une feuille, on découpe et on fait le dessin et on leur donne et eux ils le mettent dans le truc <une pochette qui circule dans les familles, regroupant tous les textes> et après i'font passer le machin <...> coopérative de classe, i'nous disent euh...ils font des calculs, par exemple, combien on a dans la coopé... combien on a d'argent et combien on a vendu de calendriers, les JS..."
- **Fatih** (moyens): "le JS ben...5 francs un JS...alors eux ils ont un papier, alors par exemple moi je vais en vendre deux, alors ils marquent à mon nom que j'en ai vendu deux. Et après quand tout le monde a vendu ses JS, alors après ils calculent, ils font le calcul euh...tout l'argent qu'on a <...> les responsables des correspondants, c'est eux qui, quand on fait une lettre, qui les prend pour les mettre dans le casier des corres <...> Les responsables du texte, quand on a fini, on le donne à l'équipe du texte et puis après ils le mettent dans leur casier et après c'est comme ça, la maîtresse elle corrige notre cahier, après on le lit, après on le met dans une nouvelle feuille <c'est la pochette qui rassemble les textes

pour les faire circuler dans les familles>“

- Comme dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, certains élèves semblent avoir tellement "découpé" en activités précises les responsabilités qu'ils se rappellent bien des gestes à effectuer et du matériel à utiliser, mais pas de la finalité, à telle point qu'ils confondent plusieurs responsabilités, sans voir l'incompatibilité qui existe parfois entre certaines dénomination et leur contenu.
- Q: *“Et la coopé de classe?”*
 - **Jérémy** (difficultés): *“La coopé de classe, c’est l’équipe qui s’occupe de l’argent qu’on a dans la classe”* Q: *“D’accord. Et c’est tout c’qu’i font?”* Jérémy: *“Ouais”* Q: *“I’font pas la réunion de coopé?”* Jérémy: *“Non”* Q: *“Qui est-ce qui le fait, alors?”* Jérémy: *“C’est les facteurs”*
 - **Vivian**(moyens) explique qu’il aime bien l’organisation *“Parce que au moins, on fait semaine passée et tout, on présente, on interroge les gens”* (il confond avec la réunion de coopérative)
 - **Carine** (moyens) fait une confusion aussi entre la responsabilité de la coopérative de classe et l’organisation pour laquelle elle explique qu’il faut *“qu’on donne la parole, faut qu’on écrive au tableau pour euh...<<décisions-engagements>>, pour <<autres>> ...”*
 - **Arnaud** (difficultés) fait une confusion entre jardin et responsable de la réunion de coopérative: *“Le jardin, c’est juste euh...pour marquer sur, par exemple pour la réunion de coopé, c’est euh...ils disent combien y’avait de sous dans la caisse, les décisions-engagements “*

La réunion de coopérative

- Q: *“Et la réunion de coopérative, est-ce que tu pourrais me dire à quoi ça sert?”*
 - **Arnaud** (difficultés) fait une description point par point de l’ordre du jour. On dirait qu’il a dégagé des points de repère concernant ce qu’il doit faire s’il est responsable de la réunion *“La réunion de coopérative c’est alors euh...Par exemple, y’a quelqu’un i’dit <...> tout ce qu’on a besoin, par exemple, le livre de vie, euh...la semaine passée, décisions-engagements, après euh...pour la semaine passée, c’est euh...faut faire un petit tableau, après tu mets par exemple dans <<autre>> euh...<<maths>>, <<sciences>>, etc...Après y’a des...après on passe euh...on a...i’mettent entre 10 minutes, 5 minutes” <...>* Q: *“Et ça sert à quoi de faire tout ça?”* Arnaud: *“Ben...savoir c’qu’on peut mettre dans les <<décisions-engagements>>, c’qu’on peut enlever et euh...si on interdit les pogs, quoi”*
 - **Vivian** (moyens) explique que la réunion de coopérative sert à écrire sur le tableau *“c’qui s’est passé dans la semaine”*et si *“ça s’est bien passé”* Q: *“D’accord. Et ça sert à quoi de savoir si ça s’est bien passé ou pas?”* Vivian: *“Ben si ça s’est bien*

passé, on peut marquer euh...une semaine qui s'est bien passée et puis euh...le livre de vie s'il est bien fait, on marque <<bien fait>> et pi si c'est pas bien fait et que y'a des gens qui se plaignent parce qu'on va les taper et tout et ben on en parle en classe"

- Le **plan de travail** est souvent détaillé en référence à la manière concrète de le remplir et en liaison avec le travail individuel (moment où les élèves reprennent le plan de travail pour voir les exercices qu'ils ont à faire), alors que sa finalité dépasse le cadre du travail individuel (TI).
- Q: *"Et le plan de travail, est-ce que tu pourrais me dire à quoi ça sert?"* **Hayet** (difficultés): *"Ah ben la maîtresse, elle nous marque par exemple euh...24x22, elle prend un papier à carreaux, on fait <<1,2,3,4,5,6,7...>>, on coupe, on le met sur euh...le cahier de TI, la maîtresse elle vient nous voir, elle nous marque si c'est juste. Elle nous met A, et là où c'est marqué 24x22, on fait une croix".* Hayet se réfère à une situation particulière d'apprentissage qu'elle a rencontrée très récemment en faisant son plan de travail, avec un exercice spécifique qu'elle détaille (c'est la méthode de la multiplication par découpages de carreaux, où les élèves comptent des carreaux en hauteur, puis en largeur et découpent enfin un parallélépipède dont le nombre de carreaux total indique le résultat de la multiplication).
- Q: *"Et le plan de travail, est-ce que tu peux me dire comment ça marche et à quoi ça sert?"* **Arnaud** (difficultés): *"Ben...le plan de travail, ça nous dit c'qu'on a fait cette semaine, par exemple demain y'a un tableau, y'a écrit lundi, vendredi euh...du lundi jusqu'au samedi, alors par exemple si on n'a pas école samedi, on barre et euh...Par contre lundi, si lundi c'est passé, tu marques c'qui y'a dans le tableau et euh...autrement pour français et maths, c'est c'qu'on fait en TI <travail individuel> et aussi y'a des trucs collectives (sic), mais les trucs collectives, c'est que quand la maîtresse, elle nous dit c'qui 'faut faire...Y'a décisions-engagements individuels, c'est ce qu'on respecte, par exemple moi je suis engagé à lire...à écrire... <...> Le travail individuel, j'sais pas vraiment c'que ça veut dire, autrement...y'a bilan collectif, c'est c'qu'on fait avec la maîtresse, comme samedi dernier, on avait dit des trucs, alors après on les marque sur la feuille <...> par exemple on marque euh...<<livre de vie, bien>> et les trucs bien et autrement y'a BCD, responsabilité..."*
- **Jérémy** (difficultés): *"Le plan de travail c'est...un travail dessus on marque tout, tout c'qu'on fait comme travail, et puis c'est le TI, alors tout c'qu'on doit faire...elle nous passe des fiches euh...on a de la lecture à faire, on a des multiplications, des soustractions, méthode adulte/méthode enfant euh...on a notre texte 6 à finir..."*
- **Vivian** (moyens): *"Le plan de travail, ça sert au TI, on marque euh...La maîtresse elle marque au tableau, pi après on marque, et on doit faire c'qu'on marque et pi après chaque fois qu'on a une note, on met une croix"*
- **Daniel** (moyens): *"Le plan de travail, ça sert à travailler...on recopie des choses au*

tableau, et puis après, on a A, B, C, D, E et puis après, si on a tout juste, on marque <<A>>, si c'est moins bien, on marque <>, si c'est insuffisant, on marque <<E>>“

- **Fatih** (moyens): *“Ben le plan de travail, quoi, on appelle ça le TI <travail individuel>, on a six choses à faire, par exemple apprendre les tables, faire les multiplications, des trucs comme ça et...autrement <<décisions-engagements>>, dans le plan de travail, on marque euh...comme ce matin, ce qu'on a fait, là, dans <<décisions-engagements>>, là, pi, on marque ce qu'on a écrit dans un...à la réunion, là”* Q: *“D'accord, mais ça sert à quoi tout ça?”* Fatih: *“Ben ça sert à faire qu'après on signe, et puis après, la maîtresse elle met là-bas et puis après on prend notre plan de travail”*

- Le livre de vie

- **Fatih** (moyens) explique qu’*“on appelle ça livre de vie, mais c'est un petit classeur, comme ça, et dedans, on marque tout ce qu'on a fait dans la semaine. Ben par exemple ce matin, on a fait les textes et tout, ben eux, ils le marquent tout pareil, en décoration”*

- Les déplacements

- **Vivian** (moyens) a développé des repères matériels (la couleur du cahier) pour savoir s'il peut se déplacer ou non Vivian: *“Parfois, on doit pas bouger...Si c'est sur le cahier rouge, c'est pas très grave, mais si c'est sur le cahier rose, et ben faut pas, quoi...”* Q: *“Pourquoi? Le cahier rose, c'est quoi?”* Vivian: *“C'est que c'est important, on marque les machins sur les maths”* Q: *“Ah ouais, c'est toutes les règles en maths, tout ça?”* Vivian: *“Ouais”* En effet, lorsque l'institutrice fait (rarement) une leçon en mathématiques et en français, elle demande aux élèves de ne pas bouger dans la classe, ni de sortir, afin d'avoir une attention la plus complète possible.

La deuxième polarité caractéristique qui revient fréquemment dans le discours des élèves “en difficultés” concerne l'importance exagérée qu'ils accordent à l'autorité de la maîtresse, dans une organisation pédagogique qui met plutôt l'accent sur la responsabilisation, la concertation et l'engagement critique de l'élève en situation scolaire:

- La réunion de coopérative

- **Hayet** (difficultés) est incapable de partir de son expérience pour répondre à la question “à quoi sert la réunion de coopérative”. Sa réponse laisse transparaître une attitude très passive, très soumise à l'égard de la situation scolaire. On dirait qu'elle ne cherche pas à comprendre et qu'elle n'est pas impliquée dans cette activité scolaire de la réunion de coopérative. Q: *“Et est-ce que tu pourrais me dire à quoi ça sert la réunion de coopérative le samedi matin?”* Hayet:

“Euh...oui...j’sais pas, elle nous a pas expliqué”

- **Fatih** (moyens) fait une description très unilatérale de la réunion de coopérative sans discussion entre des membres “égalitaires”: *“Ben ça, c’est pour mieux qu’on...pour mieux qu’on par exemple qu’on se dise pas des gros mots. Par exemple euh...la semaine prochaine...qu’est-ce qui s’est passé, tout...La semaine qui va venir et tout. Par exemple, quand y’a toujours des...quand on vole des pogs et tout <il fait allusion à des incidents qui se sont produits récemment et qui ont été discutés en réunion>, par exemple la maîtresse elle nous a engueulé, elle a dit euh...des fois elle nous dit qu’il faut...par exemple pendant une semaine, qu’on n’ait pas de pogs et tout...Et là après, on a recommencé et tout, alors la maîtresse elle a dit, alors si vous voulez jouer, vous jouez mais vous en parlez pas dans la classe”*. Dans cette manière de présenter, la réunion de coopérative est là pour que l’enseignante remette les enfants “sur le droit chemin” et non pas pour engager des discussions et trouver des solutions en commun.

Le planning Aucun élève “en difficultés” n’a décrit l’élaboration du planning comme une activité où il aurait eu une part active dans les choix pour les contenus d’apprentissage et la période où les fixer, alors que dans nos observations, nous avons relevé de réelles transformations du planning suite à des contestations d’élèves (qui trouvaient qu’une part trop minime était accordée à des matières comme la musique ou bien qui faisaient déplacer une séance). Dans les propos des élèves “en difficultés”, c’est la maîtresse qui décide du planning (avec éventuellement une intervenante qui donne ses jours d’intervention), sans qu’une négociation soit possible et ensuite les élèves appliquent. Q: *“Et est-ce que tu pourrais me dire comment vous décidez ce que vous allez faire dans la semaine? Tu sais, le planning, là, le lundi, le mardi...”*

- **Hayet** (difficultés): *“Et ben le samedi, on est en dernière heure...et ben la maîtresse, elle nous dit c’qu’on va faire, par exemple euh...le lundi, on va faire l’entretien, après on va faire les partages, on va faire les jeux, les trucs comme ça et...voilà”*
- **Arnaud** (difficultés): *“Ben par exemple pour la danse, on voit avec Claudine <intervenante extérieure en danse>, ben Claudine, elle nous dit, bon <<on fait tous les jeudis>>, alors euh...on marque jeudi, <<danse>>, deux heures, près euh...pour les maths, français, elle voit un peu dans sa tête, elle met sur le petit cahier un peu pour elle, après elle le prend, elle le marque sur le tableau et...après on sait tout”* Q: *“D’accord. Et vous, vous pouvez dire c’qui vous plaît, c’qui vous plaît pas dans l’organisation de la semaine?”* Arnaud: *“Non”*
- **Jérémy** (difficultés): *“Ben...ça se fait le samedi, en réunion,.. Et puis la maîtresse, elle écrit sur une feuille, et puis après euh...le lundi, on écrit sur le plan de travail pour pas qu’on oublie et puis après, on le fait”*
- **Vivian** (moyens): *“Ca, c’est la maîtresse qui choisit, elle dit euh...ben lundi on va faire ça et pi euh...c’est elle qui décide”*

- **Daniel** (moyens): *"Ben c'est la maîtresse qui décide"*
- **Yaëlle** (moyens): *"Ca, c'est la maîtresse qui décide et puis elle met par exemple quand des fois y'a des choses qui va pas, qu'on peut pas, ben elle change"*
- **Carine** (moyens): *"Ben ça, c'est souvent la maîtresse qui le fait...Elle nous explique c'qu'on va faire, mais c'est pas nous qui décidons"*
- **Fatih** (moyens): *"Ca, on a un grand tableau, la maîtresse elle marque ce qu'on va faire toute la semaine...le lundi, le mardi"*

· Les déplacements

- **Daniel** (moyens) est très attaché aux règles et à leur respect (il décrit la réunion entre classes et la réunion de coopérative comme des instances de discussion et de décision sur les règles et les lois, il adore faire l'arbitre dans les sport collectifs). Il a une vision très stricte de la discipline scolaire et du rôle de l'enseignante qu'il décrit comme très autoritaire. Lorsqu'on lui demande s'il a le droit de se déplacer dans la classe, il répond *"Ben faut demander à la maîtresse"* Q: *"Donc tu peux jamais te déplacer comme tu veux, en fait?"* Daniel (moyens): *"Non"* Q: *"Et sortir de la classe, est-ce que tu as le droit de sortir de la classe?"* Daniel: *"Non, il faut demander à la maîtresse"* Nos observations et les propos de la maîtresse viennent nuancer les propos de Daniel, puisqu'il n'y a pas d'interdiction absolue de se déplacer dans la classe (étant données les caractéristiques de la configuration, on voit mal d'ailleurs comment l'institutrice pourrait s'y prendre pour faire respecter cette interdiction), sauf quand l'institutrice a quelque chose de très important à dire (une annonce, une leçon...) ou qu'un enfant lit un texte.

3 - Chez les élèves « en réussite »

Nous considérerons par "en réussite" les élèves que l'analyse des performances scolaires nous a amenée à classer en catégories "bons", "très bons" et "excellents".

Portrait de Gauthier (excellent)

- Gauthier est très amer par rapport à son ancienne école, St Félix, qu'il n'appréciait pas du tout. Sa description très dure de l'ambiance de cette école laisse transparaître des critiques qu'il a sans doute entendues chez ses parents: *"La maîtresse, elle nous faisait pas travailler; <en gym> ils savaient pas très bien expliquer. Ils disent <<faut faire la roue avec les deux mains par terre et après sauter>> C'est pas évident, hein!"*. Bien qu'on ne puisse pas vérifier si cette description correspond vraiment à la réalité (et si elle n'a pas été transformée un peu par Gauthier), il est évident qu'elle est l'expression d'une réelle souffrance, proche de celle exprimée par certains élèves de Tom Pouce à l'évocation de leur passé scolaire dans d'autres établissements¹⁷⁸⁸ :

- Gauthier: *"les maîtresses, elles arrêtaient pas de crier <...> y'avait toujours des punitions, de 20 lignes, de 10 lignes, des machins comme ça"*

¹⁷⁸⁸

Voir infra la partie 1, 2 de cette configuration: « Des enfants en « souffrance » dans leur passé scolaire »

-
- Q: *“Si tu faisais...par exemple?”*
 - Gauthier: *“ Par exemple, si j’ parle avec mon copain, là juste pour dire euh...j’sais pas, j’lui dis, <<est-ce que t’as écrit sur ton cahier de textes>>?, i’m’dit <<non>>, alors la maîtresse elle m’dit <<ah, vous avez parlé>>, alors sur le cahier de textes, elle marque euh...20 lignes euh...copier 20 lignes”*
 - Suite aux difficultés rencontrées par Gauthier à St Félix, ses parents ont décidé de l’inscrire à C.Freinet et d’après l’institutrice, le père (militaire haut gradé) est enchanté de cette école dont il a découvert la pédagogie qui remet pourtant en cause sa conception (et celle de sa femme), attachée aux “valeurs éducatives” des écoles privées.
 - Lorsque nous interrogeons Gauthier, il n’est inscrit à l’école C.Freinet que depuis cinq mois (il est le seul de la classe à fréquenter l’école depuis si peu de temps), mais il fait preuve d’une remarquable capacité d’adaptation, bien supérieure à d’autres élèves qui sont scolarisés à C.Freinet depuis la maternelle ou qui arrivés plus tôt que lui, comme par exemple Hayet (arrivée en CE2). Là où l’institutrice interprète la facilité de Gauthier par les qualités de sa famille, *“milieu très riche, très ouvert”* et les difficultés d’Hayet par des problèmes psychologiques (*“elle est en difficulté par rapport à la socialisation, elle est sur des conflits sado-maso”*), notre analyse sociologique se mène davantage en termes d’adéquation (ou non) entre un mode de socialisation scolaire et un mode de socialisation familial (qui n’est pas “en soi” “plus” ou “moins” qu’un autre). Les cas de Gauthier et d’Hayet apportent la preuve qu’il ne suffit pas d’une scolarisation prolongée dans une école pour qu’un élève s’adapte au mode de socialisation dominant qui peut être tellement éloigné du mode de socialisation familial que l’enfant n’y adhèrera jamais.
 - Lorsque Gauthier décrit les responsabilités, il adopte souvent un discours où se dégage plus la finalité que les descriptions matérielles et “technicistes”. Par exemple, pour l’animal, Gauthier explique qu’il faut lui donner à manger, mais que cette distribution doit être contrôlée, car sinon le lapin deviendra trop gros: *“normalement, on doit avoir une balance pour le peser, parce qu’il va faire plein de kilos, après!”*. De la même manière, pour la réunion de coopérative, Gauthier nous explique que *“Ca sert à s’organiser un peu...à se parler pendant une heure quelques fois, parce qu’on s’ parle pas souvent”* et il a bien perçu la différence fondamentale entre la réunion de coopérative et l’entretien où “on se parle” mais où il n’y a pas de décisions-engagements (et *“si y’en n’avait pas, ben par exemple on doit chuchoter, on doit pas parler fort, et là, ben, si on le faisait pas, ben y’en aurait encore plein qui parleraient fort”*). Au lieu de décrire la manière dont on remplit le livre de vie, il explique que *“c’est un peu la vie de la classe”*, ce qui cadre tout à fait avec les explications que donne l’institutrice.
 - Gauthier ne décrit pas l’autorité de l’institutrice comme écrasante, et on le sent impliqué dans la vie de la classe, plutôt que soumis à l’obéissance d’ordres extérieurs pour lesquels il n’aurait pas participé à leur décision ou dont il n’aurait pas compris l’utilité, la nécessité.

- Q: *“Est-ce que tu pourrais m’expliquer, j’ai vu que vous avez un planning, là, pour la semaine, comment vous décidez ce que vous allez faire, chaque jour?”*
- Gauthier: *“Ben on a décidé euh..à la réunion de coopé, par exemple l’autre fois, on a vu que ça allait pas, normalement y’avait gym lundi on l’a reporté à vendredi et samedi”*
- Q: *“Est-ce que tu as le droit de te déplacer dans la classe?”*
- Gauthier: *“Euh...oui”*
- Q: *“Ouais?”*
- Gauthier: *“Oui. Par exemple, j’ai le droit d’aller chercher quelque chose, sauf quand la maîtresse parle. Quand la maîtresse nous parle, on a pas le droit, parce que sinon après, on comprend plus rien, alors ‘vaut mieux attendre”*

Portrait de Filiz (très bonne)

- La famille de Filiz, d’origine arménienne (le père est soudeur, la mère sans profession) est connue dans l’école pour être très sévère et violente à l’égard de ses enfants, notamment le père: par exemple, Filiz raconte un jour en riant à l’entretien que son père a cassé les pogs de ses enfants, parce qu’ils se disputaient à leur propos. Le directeur, qui a eu l’un des deux frères de Filiz en classe (plus âgés qu’elle, qui est la dernière), nous explique qu’ils ne sont pas aussi “rigolos” que Filiz (qui est sociable et discute très volontiers avec les adultes, mais essaie de "commander" les autres élèves): quand le frère faisait l’imbécile, le directeur le menaçait d’appeler son père et le garçon se calmait tout de suite, tellement il avait peur.
- Filiz (scolarisée à l’école C.Freinet depuis la maternelle) est une fille qui aime beaucoup parler et se faire remarquer en classe où elle ne tient pas en place (on dirait qu’elle a peur qu’on l’oublie). C’est une “figure” importante de la classe où elle détient une certaine “autorité” sur les autres enfants et fait preuve d’une attitude active (pendant notre entretien, elle propose d’aller chercher dans la classe le tableau des responsabilités, *“pour pas qu’on se trompe”*), concernée par ses apprentissages (elle n’aime pas la responsabilité de facteur, car les élèves sont obligés de sortir de la classe, ce qui fait *“rater des choses et après quand y’a un contrôle, j’sais pas c’que c’est”*¹⁷⁸⁹) ainsi que d’une disposition engagée et très critique à l’égard du déroulement de la classe, des savoirs scolaires, des relations entre élèves et avec l’enseignante. Par exemple, l’une des raisons pour lesquelles elle n’aime pas la responsabilité de JS, c’est qu’elle exige beaucoup d’interventions à l’entretien (notamment pour rappeler aux enfants d’apporter les textes ou documents promis), et

¹⁷⁸⁹ D’autres élèves n’aiment pas la responsabilité de facteurs pour les mêmes raisons que Filiz: *“Parce qu’après des fois, quand on fait facteur, on loupe du travail et pi après on est obligé de le rattraper”*(Florentine, excellents). Par contre certains apprécient la responsabilité de facteurs *“pour passer dans l’école”*(Marc, très bons); *“Parce que on passe dans les classes, ça nous arrête un peu pour le travail”*(Catherine, très bons); *“<...> pour passer dans les classes, comme ça, j’pourrais voir des copains”*(Jérémy, difficultés)

que cela limite ses possibilités de remarques personnelles (le nombre d'interventions au total ne doit pas dépasser cinq par enfant). Un autre exemple, c'est la manière avec laquelle elle "traque" les moindres "dérapages" chez les autres enfants, comme ce jour où des élèves s'échangent des pogs en classe et se voient dénoncés par Filiz auprès de la maîtresse.

- Elle affectionne particulièrement la responsabilité de la réunion de coopérative ainsi que celle de délégué, avec le pouvoir de distribuer la parole et de préparer l'ordre du jour (d'ailleurs l'institutrice tente de l'obliger à plusieurs reprises de lui faire prendre des notes pour laisser la place d'animateur à un autre enfant responsable de son équipe mais en vain, car Filiz reprend presque malgré elle la parole). Quand je lui fais remarquer qu'elle prend beaucoup la parole en réunion de coopérative (dans laquelle elle est responsable au moment de la période d'observation), elle répond qu'elle est "obligée": *"Normalement, ça peut être n'importe qui dans notre équipe...mais eux, ils s'en foutent <elle rit>, ils aiment pas!"*. Sa version est d'ailleurs contestable, puisque son insistance à vouloir prendre la parole et à inscrire l'ordre du jour ne va d'ailleurs pas sans poser de problèmes avec les deux autres membres de son équipe puisque, comme le souligne elle-même Filiz, *"des fois, ils disent <<oh non, j'ai envie d'écrire>>, <<oh non, j'ai envie de donner la parole>>...on se dispute un peu.."*
- L'institutrice fait preuve d'une certaine "tolérance" à son égard, par exemple, elle la laisse faire quand en séance de danse, elle se met à danser au milieu du cercle formé par les enfants. L'enseignante a bien essayé de la "cadrer" en début d'année, mais elle s'est heurtée à une forte opposition de la part de Filiz, et n'a réussi qu'à la faire installer à côté de son bureau en classe pour la maintenir le plus possible quand elle "déborde". Cette élève est très "impulsive" et peut se fâcher violemment un instant pour se calmer tout de suite après sa "crise". Maintenant, l'institutrice prend Filiz sur le ton de la plaisanterie, ce qui passe beaucoup mieux puisque la fille ne se "braque" plus et on peut même dire qu'un rapport très complice s'est installé entre Filiz et son institutrice (qui apprécie beaucoup cette élève). Filiz insiste dans son entretien sur les arrangements individuels qu'elle affectionne particulièrement chez l'enseignante:
 - "*<Pour faire les équipes, la maîtresse> elle peut pas mettre tous ceux qui veulent être ensemble, c'est pas possible! Mais des fois, si on n'est pas content la première fois, elle nous met contents la deuxième fois"*
- D'ailleurs Filiz semble chercher particulièrement les rapports affectueux et personnels avec les adultes dans le monde scolaire, puisqu'elle s'attachera à la stagiaire IUFM et moi-même, allant jusqu'à venir me faire la bise le jour de mon départ (ce qui est très rarement arrivé durant tout mon travail de terrain dans les écoles) et elle devient vite une informatrice précieuse de la vie dans la classe. Filiz insiste pour passer la première en entretien, durant lequel elle discute abondamment, puis elle redemandera plusieurs fois à se réécouter et à être à nouveau interrogée (elle apprécie particulièrement qu'on lui pose des questions et qu'on lui permette de développer ses réponses). Enfin, on peut penser que Filiz, même si elle obtient de

très bons résultats scolaires, aurait des difficultés dans une autre configuration où elle ne pourrait pas trouver sa place "sur mesure" du fait de son comportement imprévisible, très "débridé" scolairement et de sa très forte demande de relation personnelle affective.

Comme pour les élèves "en difficultés", les caractéristiques attachées aux portraits différents de Filiz et Gauthier se retrouvent à des degrés divers chez les autres élèves "en réussite". Tout d'abord, les descriptions relatives aux responsabilités, au plan de travail et au livre de vie tendent à se faire en insistant sur les finalités plus que sur les aspects matériels et la définition des tâches à effectuer:

· Les responsabilités

- **Anne** (très bons) explique qu'en BCD, "*on doit ranger les livres dans l'ordre*"(elle indique la notion d'ordre dans le rangement) et que pour la réunion de coopé, "*on marque au tableau c'qu'i faut faire*"(elle ne donne pas le détail des rubriques et précise juste qu'il y a un ordre du jour)
- **Catherine** (très bons): "*Les textes, on leur fait passer, pi après ils le font passer dans les familles <...> Les correspondants, c'est ceux qui prennent les lettres, qui les donnent à la maîtresse, pi qui les envoient*"
- **Jeanne** (très bons): "*Pour le JS <journal scolaire>, ben c'est euh...un livret qu'on fait, on met des histoires <...> Facteur, c'est quand la maîtresse, elle a oublié de dire quelque chose à un maître ou une maîtresse, et comme on est facteur, et ben on va le dire à celui qui est maître ou maîtresse <..>. La coopé de classe, c'est quand euh...Quand on doit faire la coopérative, ben i'nous disent euh...c'qu'on a pas respecté et c'qu'on a respecté*"
- **Marc** (très bons): "*<Pour les responsables du JS>, ben euh...on a une affiche, on marque ce qu'on veut faire, et après dès qu'on l'a fait, on barre et après on leur passe <...> La coopérative de classe, et ben ils écrivent au tableau de quoi on veut parler, quoi. On met par exemple sur les responsabilités qu'est-ce qu'on veut parler, sur la semaine prochaine qu'est-ce qu'on veut faire*"
- **Joëlle** (excellents): "*Ceux qui s'occupent de la BCD, ils rangent les livres, et puis ils passent dans les classes parce que des fois, on a des livres, des nouveaux livres, qui sont tout déchirés à la bibli, alors bon! (ton indigné) <...> Les délégués, des fois y'a une réunion de délégués, c'est la réunion de tous les délégués de classe...ils parlent un peu du travail de leur classe <...> Le vendredi soir, ils préparent, ils écrivent sur leurs cahiers de brouillon et puis après ils en parlent, mais après, bon, y'a des règles qui sont faites <..>. La réunion de coopé, c'est ceux qui...c'est eux qui vont donner la parole*"
- **Salma** (bons): "*Coopérative de classe, c'est ceux qui s'occupent d'écrire au tableau, et ils donnent la parole. Ils disent euh...par exemple que...la semaine dernière, qu'est-ce qu'i fallait faire et tout. Et aussi, c'est aussi eux qui s'occupent de l'argent de la classe*"

-
- **Le plan de travail** Quand on leur demande à quoi sert le plan de travail, les élèves "en réussite" décrivent une finalité, alors que ceux "en difficultés" parlaient davantage de la manière de le remplir, insistaient sur les notes et confondaient avec la période du travail individuel où ils utilisaient le plan de travail:
 - **Anne** (très bons): *“C’est pour se rappeler la semaine passée euh...A se rappeler euh...qu’est-ce qu’on dit à l’entretien <...> Et ça sert aussi à mettre si la semaine elle a été très bien ou on n’a pas bien aimé, si on doit refaire des choses”*
 - **Jeanne** (très bons): *“<...> ça sert en fait à voir tout c’qu’on sait faire dans la semaine, tout c’qu’on a appris”*
 - **Marion** (très bons) *“Ben la maîtresse, elle nous donne des...des fiches <...> des exercices, nous on les fait, pi si on a fait cette note, on la marque sur notre plan de travail ou sinon il sert à marquer le planning, c’qu’on a fait pendant la semaine ou...c’qu’on a dit à l’entretien”*
 - **Patricia** (très bons) dissocie deux fonctions dans le plan de travail *“Ben ça sert à deux choses. Tous les jours euh...une heure, on travaille euh...ça s’appelle le TI, travail individuel, alors la maîtresse elle marque ce qu’on doit faire <...> et la deuxième chose c’est euh...notre responsabilité, c’qu’on a fait en sport, en informatique et puis les décisions-engagements”*
 - **Catherine** (très bons) indique une finalité dans le plan de travail (orientée vers les apprentissages et leur notation): *“c’est pour déjà passer dans la classe suivante, c’est pour avoir des notes euh...pour faire des mathématiques, un petit peu de tout, quoi...et pi voilà”*
 - **Marc** (très bons): *“Et ben par exemple euh...en réunion de coopé, on parle de ce qu’on voudrait écrire pour plus faire les choses et tout, alors après on marque dessus euh...on marque ce qu’on va faire pendant la semaine, dans un petit cadran, on marque le travail”*

 - La réunion de coopérative
 - **Patricia** (très bons): *“Ben c’est à régler c’qui s’est passé cette semaine et pas faire euh...pareil pour l’autre semaine...”*
 - **Marc** (très bons): *“ça sert à régler les choses, je crois”*
 - **Joëlle** (excellents): *“La réunion de coopé, ça sert à...on a les <<décisions-engagements collectif>> et on dit si on les a tenues, on en parle un peu”*

 - Livre de vie
 - **Marion** (très bons) en parle en termes de finalités (et non pas en décrivant les détails du cahier qui sert de livre de vie): *“ça sert à voir c’qu’on a fait la semaine*

passée”

- **Jeanne** (très bons): *“Le livre de vie en fait c’est euh...pour marquer tout c’qu’on a fait pendant la semaine”*
- **Marc** (très bons): *“ça sert à dire c’qu’on a fait pendant la semaine. On écrit en faisant des décorations”*
- **Joëlle** (excellents): *“Le livre de vie, ça sert à savoir c’qu’on a fait dans la journée, pour se rappeler <...> on se rappelle ce qu’on a fait, ça peut nous rappeler des trucs qu’on peut refaire l’année prochaine”*
- **Florentine** (excellents): *“Le livre de vie, elles <les équipes responsables> écrivent c’qu’on a fait pendant la journée, depuis le matin et pi elles illustrent un peu. Comme un petit livre d’emploi du temps”*. Cette remarque est tout à fait pertinente dans le contexte de la configuration C.Freinet, en ce qu’elle situe bien le livre de vie comme un élément permettant un maîtrise écrite et un rapport spécifique au temps.
- **Maud** (bons): *“Le livre de vie, ça sert à repenser c’qu’on a fait dans la semaine”*
- **Marguerite** (bons): *“ça sert de se rappeler des...des journées”*
- **Bertrand** (bons): *“Chaque semaine, y’en a qui font tout...qui font tout ce qu’on fait pour nous rappeler”*

La deuxième polarité qui se dégage des entretiens avec Gauthier et Filiz, c’est le rapport à l’autorité de la maîtresse, qu’on retrouve encore une fois à des degrés divers dans les autres entretiens d’élèves “en réussite”. Les enfants donnent l’impression d’être engagés dans la situation scolaire, d’être impliqués et d’avoir une action possible sur le cours des événements (et non pas d’être passifs, soumis à l’autorité de l’institutrice): la réunion de coopérative est plutôt décrite comme une instance de discussion et de décisions entre les enfants et la maîtresse (et non pas un endroit où l’enseignante fait passer ses ordres et ses interdictions), le planning est présenté comme un plan de travail où on peut négocier les apprentissages (et leur place) avec la maîtresse, enfin les déplacements ne se font pas uniquement selon la volonté de la maîtresse (qui donne l’autorisation ou non de bouger):

· La réunion de coopérative

- **Anne** (très bons) ne parle pas du tout de la fonction de régulation des conflits entre les enfants et elle souligne uniquement l’aspect de retour sur les apprentissages *“ça sert à dire si on veut refaire des choses qu’on comprend pas bien ou qu’on veut plus faire des choses qu’on n’a pas bien aimées”*
- **Jeanne** (très bons): *“La réunion de coopé, ben en fait euh...c’est quand euh...tout c’qu’on a fait pendant la semaine”* Q: *“Ouais?”* Jeanne: *“On dit euh...si on a respecté les choses qu’i fallait faire, qu’i fallait pas faire”*
- **Marion** (très bons) parle de la réunion de coopérative en associant le groupe d’élèves aux discussions, aux décisions qui sont prises, ainsi qu’au respect des

engagements (qui doivent être suivis, mais pas uniquement parce que l'institutrice l'impose): *"on s'dit c'qui s'est pas bien passé, c'qui s'est bien passé euh... <...> Comme par exemple euh...si on a dit de plus jamais jouer aux pogs dans la classe <elle s'appuie sur un exemple récemment discuté en réunion>, et qu'y'en a qui jouent, ben...on remarquera la décision, et cette fois-ci, on la fera, on tiendra c'qu'on a dit"*

- **Catherine** (très bons): *"Elle sert euh... à un p'tit peu parler ensemble euh...savoir si on est content, par exemple d'avoir cette responsabilité et d'avoir...ou qu'on n'est pas content que quelqu'un nous tape..."* Q: *"Oui, d'accord, ouais. Et quand y'a quelqu'un qui tape, comment est-ce que ça se passe, en réunion?"* Catherine: *"Ben y'en a souvent qui le disent, puis on les appelle dans les classes, pi on parle avec lui"* Q: *"Ah oui, d'accord. Et si c'est dans le...si c'est un enfant de la classe?"* Catherine: *"Ben on parle avec lui"*
- **Florentine** (excellents): *"ça sert la semaine, à dire comment elle s'est passée...Pi on fait des décisions, pi si les décisions elles sont pas bien tenues, et ben on lui dit"*
- **Salma** (bons): *"La réunion de coopé, ça sert à dire si on a bien aimé...La semaine par exemple, si on a bien aimé les maths, si y'a des problèmes qu'on pourrait remettre <...> Par exemple, si moi je comprends pas bien en français, je m'inscris et je dis, moi je comprends pas vraiment le français qu'est-ce qu'on a fait, et la maîtresse elle fait une autre séance pour encore mieux expliquer <...> ça sert à..à améliorer la semaine qu'on va faire...euh...dire qu'est-ce qu'on pourrait encore faire euh..."*
- **Maud** (bons) explique qu'elle va reparler des pogs à la réunion de coopé parce que *"normalement, on a dit qu'on devait plus parler de pogs, mais y'en a encore qui jouent dans la récréation <...> Moi, j'vais sûrement en reparler, parce que sur la décision-engagement, on avait écrit que c'était interdit"*
- **Bertrand** (bons): *"La réunion de coopé ça sert parce que des fois, par exemple, y'en a qui se moquent des autres, alors en même temps, on peut le dire et ça sert à...à parler de nous, quoi...Par exemple aussi, si 'faut rach'ter des feutres, ben 'faut l'dire en réunion de coopé, 'faut dire des trucs comme ça"*

· Les déplacements

- **Marion** (très bons) donne du sens au fait qu'on ne peut pas tout le temps se déplacer et ne le relie pas seulement à l'autorisation ou l'interdiction de la maîtresse *"Ben oui <on peut se déplacer>, mais sans faire de bruit"*
- Q: *"Est-ce que tu as le droit de te déplacer dans la classe, dans la salle de classe?"* **Florentine** (excellents): *"Ben...oui, ça dépend des moments...des fois, on n'a pas le droit de se déplacer, quand on lit des textes, comme on a fait c'matin, sinon ça gêne...aussi pendant la dictée, pendant une évaluation ou des contrôles, parce que après ça...ça déconcentre un peu"*

- **Salma** (bons) explique que ce n'est pas la peine de toujours demander l'autorisation de la maîtresse pour se déplacer *"parce que si on a par exemple fait une faute, on demande un peu à quelqu'un, c'est pas grave"*. Par contre, pour certaines séquences d'apprentissage (*"quand on apprend des maths, quand on est à la nouvelle"*), il faut demander à la maîtresse.
- **Maud** (bons): *"On peut se déplacer, mais des fois, faut le faire en silence, comme pour l'entretien ou alors comme pour quand la maîtresse elle parle, elle nous dit des trucs, faut écouter, faut pas parler avec les voisins, faut pas être debout"*

· Le planning

- **Patricia** (très bons): *"On a un petit tableau, où on écrit après la réunion de coopé, avant de partir, y'a par exemple en premier on fait l'entretien, après on va à la BCD euh..."*
- **Catherine** (très bons): *"Ben c'est décidé selon euh...selon c'qu'on doit mettre parce que par exemple on fait gym, et pi ça ça va pas, on fait autre chose, quoi, si on n' a pas le temps de le faire"*
- **Marc** (très bons): *"Euh...on décide parce que des fois, y'a des trucs qu'on n'arrive pas à comprendre, alors on l'écrit pour euh...qu'après on y pense pour euh...qu'on le fasse, quoi <...> on a un grand tableau où on écrit tout à la réunion de coopé, et après quand on rentre la semaine pro...après quand on rentre l'autre semaine, et ben on voit et après, si il faut apporter des choses, alors après on y pense"*
- **Joëlle** (excellents): *"Le planning, c'est la maîtresse qui le dit, parce que bon, nous euh...la dernière fois, elle nous avait demandé si on voulait retravailler sur l'astronomie ou si on voulait travailler sur euh...j'sais plus quoi, on avait tous dit l'astronomie parce que ça nous avait bien intéressé"*
- **Florentine** (excellents) explique que le planning est décidé *"par rapport à c'qu'on apprend", par exemple, là on est en train d'apprendre les...les soustractions, en fait on essaie un peu, mais faut qu'on les sache un peu mieux, ben elle nous en fait faire"*
- **Maud** (bons): *"Et ben euh...comme la semaine, on n'avait pas fait musique, on a décidé dans la classe de faire musique le samedi...et pi comme nous, on aime l'astronomie, elle nous fait le lundi des fois, elle nous fait le mardi, et pi on essaie de...d'être une majorité pour faire c'qu'on aime bien, quoi"*

· Ceci étant, trois élèves "en réussite" ont tendance à donner des réponses proches de celles des élèves "en difficultés" concernant la description des responsabilités:

- **Salma** (bons) fait une description très attachée aux événements: *"Les correspondants, c'est eux qui disent <<on a reçu une lettre>>, c'est eux qui téléphonent, si y'a besoin de téléphoner. Ils disent <<faudrait écrire une lettre>> ou des trucs euh..."*

- **Maud** (bons): “<L’équipe de coopé de classe>, elle doit s’occuper de la réunion de samedi. Elle doit écrire <<gym>>, <<éveil>>, c’qui va pas bien et après les élèves ils lèvent le doigt pour le dire, ils disent les décisions-engagements”. Elle fait une description très “technique” de la manière de remplir le plan de travail, rubrique par rubrique “des fois par exemple, on fait une heure de TI, de travail individuel et pi on doit faire des exercices et les feuilles exprès pour le TI, on fait une croix à chaque fois qu’on a eu des notes et puis on...on écrit c’qu’on fait et pi si y’a éducation physique, on écrit c’qu’on a fait en gym...En éveil-situation, on écrit c’qu’on a fait, en informatique, on dit si on a aidé les CE1, en BCD, on écrit c’qu’on a fait...Les responsabilités...on met les responsabilités, les correspondants, c’est avec qui on est correspondant”
- **Bertrand** (bons): “La coopé de classe, c’est ceux-là qui s’occupent des...pour euh...ils disent par exemple <<livre de vie>>, parce que chaque semaine, on fait un livre de vie, ils marquent <<semaine passée>>, <<semaine prochaine>> et après on dit et aussi sur notre plan de travail, on marque des...on a marqué le bilan, après... <...> A la BCD, on a un tableau, et ils doivent s’en occuper, i’doivent couper des dessins dans des journaux pour euh...pour les mettre”

Enfin pour la mise en place du planning, on peut noter que quatre élèves sur les quinze classés “en réussite” donnent une réponse similaire à celles données par les élèves “en difficultés”, en n’évoquant pas les négociations, les discussions préalables avec l’enseignante qui est présentée comme celle qui “impose”, les élèves devant recopier puis “exécuter” le planning:

- **Anne** (très bons): “C’est Mme C., <nom de l’institutrice> elle a des feuilles et puis elle lit c’qui y’a marqué et puis elle nous dit et puis elle nous explique c’qu’on va faire”
- **Marion** (très bons): “Ah ben c’est la maîtresse, elle a marqué sur le tableau et nous on recopie”
- **Jeanne** (très bons): “En fait, c’est la maîtresse qui a un papier, pi qui marque sur le planning c’qu’on doit faire et pi euh..on doit faire c’qu’i y’a marqué sur le planning”
- **Florentine** (excellents): “La maîtresse elle nous dit comment ça va se passer la semaine prochaine”

A la Maison des Trois Espaces, il nous a semblé que les deux populations “en réussite” et “en difficultés” étaient plus homogènes dans leurs représentations de la vie de la classe et des relations de pouvoir avec l’institutrice. Il est difficile d’interpréter non abusivement ces réponses qui “dénotent” avec l’ensemble des propos tenus par les élèves “en réussite”, et qui se rapprochent davantage des élèves “en difficultés”. Il peut être intéressant de noter que parmi les sept élèves “en réussite” concernés, cinq proviennent de milieux populaires: Salma (père ouvrier, mère sans profession), Maud (père menuisier chez un employeur, mère aide-soignante), Bertrand (père employé en bâtiment, mère sans profession), Anne

(père ouvrier-électricien dans une usine, mère agent de production), Jeanne (père ouvrier spécialisé, mère sans profession). Le père de Marion est hôte d'accueil dans une MJC, sa mère est sans profession et le père de Florentine est technicien, sa mère inspecteur PTT. Or, dans la classe, nous n'avons compté que 10 élèves sur 27 dont le père est ouvrier. On pourrait peut-être faire l'hypothèse que les élèves d'origines populaires, même s'ils sont en position de "réussite" ont peut-être plus de difficultés à s'intégrer dans une configuration scolaire où les relations de pouvoir avec l'institutrice ne sont pas faites seulement de soumission à une autorité extérieure et qu'ils ont besoin peut-être plus que les autres de "repères", de gestes appris pour réaliser des activités de "responsabilités".

Synthèse. Portrait idéal-typique de l'élève dans la configuration C.Freinet

La configuration C.Freinet partage avec celle de la Maison des Trois Espaces le même objectif de formation du futur citoyen, articulé à un projet politique de société démocratique. L'élève doit être accoutumé dans l'école à des modes de relation de pouvoir qui fonctionnent sur la base d'une adhésion raisonnée à des règles écrites collectivement et les échanges entre pairs sont valorisés dans l'accession aux savoirs. L'analyse des entretiens menés avec les élèves de la configuration C.Freinet nous amène en partie aux mêmes conclusions que celles avancées concernant les élèves de la configuration de la Maison des Trois Espaces: les enfants "en réussite" semblent arriver à "s'abstraire" des situations particulières et parviennent à transposer des lois, des principes généraux de manière "autonome" (c'est à dire en ayant fait "siens" des obligations, des règles de comportement). Les élèves "en difficultés" donnent souvent l'impression de subir une situation scolaire, dans laquelle ils ne font qu'appliquer ce que l'institutrice décide, à travers une forme de relation impliquant la soumission à une autorité extérieure. Une deuxième dimension se dégage, plus marquée dans la configuration C.Freinet où l'élève est fortement incité à prendre une part concernée, active et surtout critique dans le déroulement de la vie quotidienne scolaire et dans ses apprentissages.

Ceci étant, la différenciation des élèves en fonction de leurs performances scolaires dans l'analyse de leurs représentations des relations de pouvoir avec l'institutrice doit être nuancée, et ce pour deux raisons. D'une part dans la configuration C.Freinet, il semblerait que les élèves de milieux populaires, même ceux "en réussite", aient plus de difficultés à se conformer à un ordre scolaire où ils ne sont pas dans un rapport de soumission à une autorité extérieure avec l'enseignante. Ainsi, il se pourrait que nous n'ayons pas noté cette différence dans la configuration de la Maison des Trois Espaces, du fait de la plus grande homogénéité sociale des élèves (en majorité issus de milieux populaires) qui oblige l'enseignante à adapter de manière globale sa relation avec les enfants.

D'autre part, les entretiens d'élèves de la configuration C.Freinet soulignent qu'il existe différentes manières d'être "en conformité" ou non avec les formes de relation de pouvoir valorisées. Ainsi Ludovic et Nadine, tous deux classés en "difficultés scolaires" développent des représentations et une manière de se comporter complètement différents, même si on peut considérer qu'ils manquent chacun d'autonomie au sens où elle est valorisée dans la configuration C.Freinet: le garçon paraît effacé, voulant se faire

oublier dans une situation scolaire où on le sent peu à son aise alors que la fille au contraire est trop présente, sollicitant constamment l'institutrice, ne prenant aucune initiative sans son accord. De même, chez les deux élèves "en réussite" dont nous avons dressé le portrait, Gauthier, très discret, montre de remarquables capacités d'adaptation dans une configuration scolaire qui semble être "faite pour lui" (à un point tel qu'on a de la peine à croire que son arrivée dans l'école est récente), alors que Filiz apparaît comme une "survoltée", une élève constamment "sous pression" et très investie dans la classe, notamment dans ses relations avec les autres (notamment l'institutrice), ce qui semble être le moteur de sa bonne intégration: dans une autre configuration où elle ne pourrait pas être aussi souvent au premier plan, on peut penser sans peine que Filiz serait classée dans les élèves au comportement pénible, instable et peut-être que cela aurait des répercussions négatives sur ses performances scolaires.

Filiz se rapproche d'une des dimensions de la configuration C.Freinet que nous avons trouvée à Tom Pouce mais pas à la Maison des Trois Espaces, à savoir la valorisation de son expression, de ses "potentialités de vie" et l'apprentissage par le "tâtonnement naturel", même si comme nous l'avons déjà souligné l'exploration personnelle "naturelle" prend un sens différent dans la conception montessorienne où la réalité est beaucoup plus transformée au préalable par l'institutrice (alors qu'à C.Freinet, l'enfant est davantage confronté directement à l'environnement naturel et social). La configuration C.Freinet se rapproche ainsi plus qu'à la Maison des Trois Espaces d'une conception de l'apprentissage basée sur l'expérience concrète et l'intérêt de l'enfant, sur la démarche active d'expérimentation et sur l'expression personnelle et affective de l'élève: par exemple, le texte libre montre à l'enfant que l'écrit sert à communiquer et l'entretien permet de s'exprimer, de faire le lien entre sa vie privée, familiale et le monde de l'école. Dans la configuration C.Freinet, le savoir n'apparaît pas comme la propriété exclusive de l'enseignant: les enfants peuvent être amenés à trouver les questions auxquelles ils devront répondre eux-mêmes, les textes travaillés en grammaire et en orthographe sont rédigés conjointement avec l'institutrice en partant de l'expérience personnelle des enfants et certaines leçons sont écrites avec les élèves sur la base de leur recherches documentaires.

En même temps, le modèle d'apprentissage développé dans la configuration C.Freinet ne peut pas être entièrement considéré comme "expressif", puisque l'institutrice entoure la période de "tâtonnement" par des exercices, des apports méthodologiques, une explicitation des démarches d'apprentissage ou des modèles à copier avant d'inventer. On peut dire qu'en ce sens, l'enseignante est proche d'un modèle d'efficacité tel que nous l'avons trouvé dans les configurations Guilloux¹⁷⁹⁰ et de la Maison des Trois Espaces¹⁷⁹¹. Dans les séances d'expression et d'invention en dessin ou en danse, les enfants sont ainsi amenés à respecter des consignes comme dans la configuration Guilloux, laissant cependant une "liberté d'interprétation" plus grande que dans la configuration J.Giono.

¹⁷⁹⁰ Voir infra la partie II de cette configuration: "Une attention particulière portée sur les conditions pédagogiques de transmission et de réception des savoirs et des compétences scolaires"

¹⁷⁹¹ Voir infra la partie V de cette configuration: "Réflexivité et souci des techniques d'acquisition"

Par ailleurs, on peut dire que la dimension affective et personnelle tient une place importante dans la configuration C.Freinet: l'enseignante, si elle s'efforce comme dans la configuration de la Maison des Trois Espaces d'être la garante des règles discutées sous une forme "raisonnée" et "négociée" avec les élèves peut adapter par contre certaines obligations en fonction de cas personnels, notamment pour les enfants qui rencontrent une difficulté psychologique. C'est pourquoi, il y a peu de sens à inscrire les règles concernant les déplacements dans la "matérialité" (comme à la Maison des Trois Espaces) puisque l'enseignante peut être amenée à modifier ses exigences en fonction de ce qu'elle interprète chez un élève (la règle ne devient donc plus complètement "impersonnelle"). Outre leur adaptation à des cas particuliers, l'application des règles impersonnelles est très individuelle puisque certaines "décisions-engagements" engagent notamment les contrevenants à la loi. L'enseignante tente constamment de mettre en confiance les enfants, de les valoriser et il nous semble que ce souci (proche de celui rencontré dans la configuration Guilloux) peut être expliqué par un aspect plus spécifique de la configuration C.Freinet, à savoir la préoccupation de justice et de réduction des inégalités sociales face à l'école. Dans cette perspective, l'institutrice développe une attention presque "psychologique" à l'égard des enfants qu'elle tente de saisir dans leur individualité et auxquels elle demande une attitude auto-évaluative par rapport à leurs connaissances et à leur comportement en classe. Autrement dit, dans la configuration C.Freinet, l'élève idéal-typique s'inscrit dans un modèle qui privilégie l'intériorisation de la règle impersonnelle par la négociation et la raison, mais qui en même temps repose sur une dimension plus personnelle, plus affective et d'expression de soi que dans la configuration de la Maison des Trois Espaces.

Conclusion générale

Rappelons d'abord que ce travail avait pour objectif l'analyse sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne à l'école primaire. Il ne s'agissait donc pas pour nous de s'attacher directement à l'interprétation sociologique des comportements indisciplinés des élèves (même si nous espérons contribuer indirectement à leur compréhension). Cet objectif nous a conduit à poursuivre deux directions au sein de notre travail, indissociablement liées dans les approches théoriques et méthodologiques, même si elles sont présentées en deux parties pour les besoins de l'exposition: la définition sociologique de la "discipline scolaire" et l'interprétation de la variabilité dans les manières d'imposer l'ordre à l'école, notamment à partir des formes "nouvelles" de pédagogie. Pour autant, nous n'avons jamais eu l'ambition de décrire l'intégralité des pratiques pédagogiques à l'école primaire, mais beaucoup plus modestement de comprendre à partir de cinq configurations certaines combinaisons des modalités d'imposition de l'ordre scolaire et les différentes relations de pouvoir enseignant-enseigné qui en découlent. Ces configurations nous ont permis de considérer conjointement les formes pédagogiques de relation maître-élève et des éléments d'interprétation plus larges que ceux engagés le plus visiblement dans les situations observées: les données relatives à l'établissement, les caractéristiques des élèves (notamment leurs origines sociales), les réflexions pédagogiques engagées dans les pratiques des enseignants, les dimensions inhérentes à la construction de la forme scolaire.

L'ensemble de notre travail s'est efforcé de montrer que la discipline, même dans les écoles "nouvelles" fait partie intégrante du mode scolaire de socialisation à l'école primaire, apparaissant comme la dimension contraignante de la forme scolaire dont elle

caractérise le mode d'exercice du pouvoir dans le rapport pédagogique. La discipline scolaire n'est donc pas seulement un ensemble de moyens "naturellement" indispensables au maintien des enfants dans des conditions propres à leur faciliter l'apprentissage scolaire et dont les punitions/récompenses, les règlements scolaires, les rappels à l'ordre oraux de l'enseignant ne constituent que la partie la plus directement visible: la dimension contraignante de la forme scolaire apparaît à des endroits où on ne s'y attendrait pas, nous obligeant conséquemment à considérer tant méthodologiquement que théoriquement l'ensemble de l'acte pédagogique sans pouvoir extraire artificiellement des données qui ne concerneraient que la "discipline".

La relation pédagogique apparaît ainsi comme une forme de relation spécifique à autrui (l'instituteur, les autres enfants) et au monde (organisation spatiale et temporelle, travail/jeu, matériel...), relation à l'intérieur de laquelle apparaît de manière transversale la dimension contraignante de la forme scolaire que nous avons analysée compte tenu d'éléments en partie dissociés pour les besoins de l'exposition, mais qui restent étroitement intriqués dans l'analyse de chaque configuration. Ces éléments prennent plus ou moins d'importance et s'inscrivent selon des formes et des significations différentes à l'intérieur de chaque configuration, soumettant l'enfant à une forme d'exercice du pouvoir spécifique qui traverse l'ensemble de son expérience d'élève au sein de la relation pédagogique: dans la dimension spatiale (principes de déplacement, critères de placement à l'intérieur de la classe, organisation spatiale de la classe et de l'école), dans la dimension temporelle (emplois du temps, rythme des travaux scolaires), dans la dimension corporelle (manière de s'asseoir, de mouvoir son corps, d'ordonner ses vêtements, répétition de gestes, obéissance à des signaux), dans la dimension relationnelle (manière de s'adresser à l'enseignant et aux élèves, régulation des comportements par des échanges verbaux, par des repères matériels, des signaux) et dans l'insertion active de l'enfant au sein du monde environnant (rangement et entretien de la classe, nature et forme du travail scolaire à effectuer, évaluations des performances scolaires). Lorsque l'élève parvient à s'inscrire dans une configuration (c'est à dire quand elle prend sens pour lui), il apprend aussi à être discipliné selon certaines modalités d'exercice du pouvoir qui ne sont plus nécessairement ni uniquement à rappeler sous forme de règlements, de punitions ou de rappels à l'ordre.

L'investigation menée dans le cadre de notre travail nous laisse à penser qu'au-delà des cinq configurations analysées, la forme scolaire se caractérise de manière générale par une dimension contraignante, et que vouloir insérer l'élève dans un mode de socialisation scolaire en ôtant tout caractère disciplinaire relève d'utopies, sauf à reconsidérer entièrement la relation sociale aux principes de la forme scolaire d'apprentissage, ce qui conduirait à un autre mode de socialisation. Au moment d'écrire une telle conclusion nous avons conscience des effets qu'elle risque de produire, alimentant les critiques émises parfois à l'encontre des sociologues qui peuvent laisser l'impression de se retrancher dans leur tour d'ivoire, analysant "de loin", sans s'impliquer, des relations sociales et leurs problèmes. Nombre de pédagogues, d'instituteurs, qui cherchent des solutions pour enseigner "sans discipline"¹⁷⁹² peuvent ainsi trouver déconcertante et désespérante notre interprétation, la considérant comme une remise en cause gratuite de certaines idéologies engagées sur le terrain des pratiques

pédagogiques. Il n'est pas besoin de rappeler que la sociologie, proche en cela de la psychanalyse, contient des effets de dévoilement des choses cachées, de rupture avec les évidences et le sens commun¹⁷⁹³ et "avec les croyances fondamentales du corps des professionnels"¹⁷⁹⁴ conduisant à un certain "désenchantement".

Les travaux de P.Bourdieu et J.C Passeron ont mis en valeur le discours mystificateur de l'égalité des chances à l'école et le travail de légitimation qu'elle opère, transformant le privilège de la naissance en mérite scolaire: les enseignants et l'opinion semblent avoir retenu de la *Reproduction* essentiellement "une dénonciation globale de l'école et de la culture, outils de légitimation et de reproduction des inégalités sociales"¹⁷⁹⁵. Cependant, l'impact que peuvent avoir nos interprétations sociologiques sur les instituteurs nous semble devoir être relativisé, d'une part bien sûr parce que notre travail n'a pas la prétention de connaître l'ampleur de la diffusion des travaux de P.Bourdieu et J.C Passeron et d'autre part parce qu'il convient sans doute d'apprécier à sa juste valeur la connaissance que peut avoir le milieu enseignant en général des travaux sociologiques. J.P Bourgeois analysant la manière dont les instituteurs perçoivent l'échec scolaire souligne combien "la diffusion des publications de sociologie de l'éducation a eu peu d'écho auprès des instituteurs interrogés: moins de la moitié d'entre eux déclarent avoir eu quelques informations de type sociologique <...> en ce qui concerne les livres, la littérature psychologique et pédagogique en vogue à l'époque de l'enquête (F.Dolto, M.Mannoni, A.S Neil par exemple) est plus souvent citée que les références sociologiques les plus connues (les ouvrages de Baudelot et Establet ou de Bourdieu et Passeron par exemple n'apparaissent qu'exceptionnellement)"¹⁷⁹⁶.

Par ailleurs, la perspective comparatiste adoptée pour analyser nos cinq configurations ne doit pas laisser penser que nous avons procédé à une évaluation des pratiques pédagogiques rencontrées. Un travail sociologique sur la discipline scolaire provoque une demande légitime de la part des enseignants, ainsi que nous avons pu le constater lors de notre investigation de terrain où il est apparu que notre objet était encore

¹⁷⁹² Citons parmi d'autres les tentatives de Tolstoï qui chercha à "*expérimenter une éducation fondée sur la liberté de l'élève et du maître*" avec une éducation prenant la forme de <<rapports libres>> entre les maîtres et les élèves, c'est-à-dire entre des personnes qui désirent apprendre et des personnes qui désirent enseigner"(selon J.C Filloux, *Durkheim et l'éducation*, PUF, Paris, 1994, p.47) ou celles de N.S Neill: "*Nous décidâmes, ma femme et moi, d'avoir une école où nous accorderions aux élèves la liberté d'expression. Pour cela, il nous fallait renoncer à toute discipline, toute suggestion, toute morale préconçue, toute instruction religieuse quelle qu'elle soit*", *Libres enfants de Summerhill*, Ed. F.Maspéro, Paris, 1973, p.22

¹⁷⁹³ C'est-à-dire, pour reprendre les propos de P.Bourdieu, "*avec des représentations partagées par tous, qu'il s'agisse de simples lieux communs de l'existence ordinaire ou des représentations officielles, souvent inscrites dans des institutions, donc à la fois dans l'objectivité des organisations sociales et dans les cerveaux*", *Réponses*, Ed. du Seuil, Paris, 1992, p.207

¹⁷⁹⁴ idem, p.211

¹⁷⁹⁵ J.L Derouet, *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Ed. Métailié, Paris, 1992, p.54. L'auteur souligne que "*Le succès des analyses de Bourdieu et Passeron a donc quelque peu dépassé leur propos initial: leurs conséquences ne furent pas une réforme de l'école de l'égalité des chances, qui l'aurait rendue plus conforme à ses objectifs, mais un effondrement de sa légitimité*"

un sujet sensible d'actualité. Pour autant, un jugement sur la "nécessité" ou non de la discipline, sur "l'absurdité" ou non de l'utilisation des punitions et un classement des différentes modalités d'imposer l'ordre scolaire ne nous paraissent pas être de notre ressort: le sociologue doit s'efforcer de décrire, de donner des instruments de compréhension de la réalité sociale. L'analyse de nos configurations souligne bien ce qu'engagerait une évaluation des pratiques pédagogiques en termes de prises de position: outre qu'il faudrait tenir compte du public scolarisé (milieux sociaux, élèves désignés comme "instables" dont les parents ont cherché une école plus "adaptée"), il s'agirait de désigner les objectifs assignés à la scolarisation, en termes de savoirs, de compétences et d'aptitudes que doit avoir un élève en sortant de l'école primaire. Cette réflexion implique un positionnement politique sur l'être à former (quelle forme d'éducation pour quelle forme de société) et il appartient à d'autres (notamment les pédagogues, certains responsables politiques) de se prononcer sur les choix de l'action éducative quotidienne à l'école dans laquelle sont engagées des valeurs, des convictions qui outrepassent notre investigation sociologique, mais que celle-ci peut prendre pour objet. Il serait donc vain de chercher dans notre travail une apologie de telle ou telle pratique "novatrice" contre l'école traditionnelle, ni à l'inverse une défense nostalgique des "valeurs anciennes" de l'ordre scolaire.

En même temps, nous ne pouvons ignorer que la problématique à l'origine de notre recherche s'enracine dans un questionnement réel auquel sont confrontés les instituteurs, générant des enjeux desquels nous ne pouvons complètement nous abstraire. Si nous restons persuadée que sur un sujet comme le nôtre, il n'appartient pas au sociologue de trouver les réponses pédagogiques et politiques aux problèmes de discipline et aux valeurs qui s'agit de viser dans l'être à former, il nous semble par contre que notre travail peut contribuer à apporter des éléments de réflexion, à poser les questions différemment en vue de futures applications. Le travail sociologique implique une mise à distance des interrogations de sens commun, un temps nécessaire à l'élaboration d'une démarche éloignée de l'urgence et de la pression des "acteurs du terrain" en recherche de solutions, mais il nous semble que le sociologue ne peut pas rester complètement hermétique aux enjeux dont il participe, ne serait-ce que parce qu'il choisit un sujet tel que la discipline scolaire et qu'il produit du savoir sur la question.

Nous avons montré dans notre travail que la discipline fait partie intégrante du mode de socialisation scolaire. Mais cette dimension contraignante qui caractérise de manière transversale le rapport pédagogique prend des significations variables en fonction des configurations analysées, insérant l'élève dans des formes d'exercices du pouvoir

¹⁷⁹⁶ "Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire", *Revue française de pédagogie*, n°62, janv-fév-mars 1983, p.28. Même si les instituteurs peuvent avoir d'autres sources d'information que les lectures d'ouvrages (médiats, discussions entre professionnels), J.P Bourgeois trouve que la diffusion des connaissances sociologiques est relativement faible: "*La critique de l'idéologie des dons, pourtant largement vulgarisée n'a pas eu raison des représentations archaïques de nombreux maîtres chez lesquels on rencontre une forte adhésion à cette conception biologisante de l'échec scolaire: l'absence de dons reste l'explication la plus souvent invoquée parmi les instituteurs interrogés, malgré une érosion de cette croyance chez les plus jeunes maîtres. L'influence du milieu social n'est pas absente des explications avancées mais elle est le plus souvent seconde par rapport à celles qui consistent à ne voir dans l'échec qu'un phénomène socialement aléatoire, lié d'abord à la personnalité de l'élève. Enfin le fonctionnement social de l'école n'est guère remis en cause*" (idem, p.37)

différentes, même si on peut les caractériser globalement comme la soumission aux règles impersonnelles. Autrement dit, il existerait une pluralité de façons d'assujettir l'enfant dans le mode de socialisation scolaire, diversité dont nous avons essayé de rendre compte par l'analyse des modalités d'imposition de l'ordre scolaire, à partir notamment des variantes de la forme scolaire (règle imposée, expliquée, négociée). Si aucune de ces variantes ne permet de caractériser de manière exclusive chaque configuration observée et inversement si aucune variante n'est complètement absente d'une configuration, nous pouvons dire par contre que le mode d'imposition de l'ordre scolaire valorise chaque fois une ou deux variantes: J.Giono insiste le plus sur la règle imposée de l'extérieur; Guilloux et Tom Pouce s'appuient sur la règle imposée mais aussi sur une forme plus raisonnée; la Maison des Trois Espaces et C.Freinet mettent l'accent sur la forme raisonnée et négociée de la règle. Une telle synthèse, si elle a le mérite de mettre en valeur les dimensions des formes d'imposition de la règle à l'intérieur de chacune des configurations, ne doit pas gommer pour autant la diversité des modalités par lesquelles chacune des configurations acquiert tout son sens, diversité que nous nous sommes efforcée de souligner tout au long de notre travail.

En essayant de comprendre par quels moyens les relations pédagogiques construisent différemment chez les élèves des dispositions sociales à se soumettre à une forme de pouvoir, nous avons été amenée à dresser des idéaux-types, modèles soulignant les caractéristiques visées chez l'élève dans chacune des configurations analysées. Outre le fait qu'aucun élève ne se retrouve totalement dans chaque portrait idéal-typique (qui reste une construction théorique pour rendre compte sociologiquement de la réalité observée), il est apparu qu'il existe plusieurs manières d'être en conformité ou non dans chaque configuration. Pour autant, il semblerait que certains profils d'élèves s'ajustent mieux à certaines configurations et nous avons pointé des cas d'enfants qui seraient sans doute mieux insérés dans d'autres configurations ou qui au contraire ne pourraient pas s'y adapter. Autrement dit, il semblerait qu'aucune des configurations observées ne soit idéale pour tous les élèves et que chaque enfant s'intègre et se retrouve plus ou moins bien dans un mode de relation, dans des formes d'exercice du pouvoir spécifiques. Nous avons d'ailleurs eu l'occasion dans notre recherche de souligner combien les enseignants sont obligés de tenir compte dans leurs applications pédagogiques du public d'élèves: pour ne prendre qu'un exemple, les pratiques issues du mouvement Freinet ne sont pas les mêmes face aux enfants issus majoritairement des milieux populaires à l'école A.France de Vaulx-en-Valin, ceux plus proches des classes moyennes fréquentant l'école C.Freinet et ceux provenant davantage de familles aisées (lorsque l'école C.Freinet était localisée dans un autre quartier de Valence). Par conséquent, il nous semble qu'il serait risqué de vouloir appliquer à tout prix une pédagogie sans tenir compte du type de public accueilli dans une école.

Un autre résultat de notre travail nous paraît essentiel à souligner: dans chacune des configurations observées, les élèves qui ont des difficultés face à l'acquisition des savoirs et à l'effectuation des exercices scolaires se retrouvent plus fréquemment parmi ceux qui d'une manière générale n'arrivent pas à s'orienter dans une forme d'exercice du pouvoir caractérisant de manière transversale l'acte pédagogique. Certains enfants laissent l'impression d'être tellement étrangers à la forme de relation valorisée dans leur

configuration à la fois dans l'imposition de l'ordre scolaire et dans l'organisation des apprentissages (dont nous avons souligné maintes fois qu'ils sont étroitement liés), qu'ils ont besoin plus que les autres de découper en actions précises et en séquences courtes ce qu'ils ne perçoivent pas en termes d'objectifs plus lointains. Quelques exemples nous ont montré notamment combien des élèves peuvent être déconcertés par des mises en situation où on leur demande de "s'exprimer librement" sans donner préalablement des modèles, et donc où on exige d'eux qu'ils aient suffisamment compris et intégré les règles d'expression scolairement autorisées. D'autres situations ont été analysées, où certains enfants retiennent d'une règle, d'une loi, d'une tâche, d'un service ou d'une responsabilité décidés de manière collective dans la classe, uniquement les applications pratiques attachées à des situations précises et/ou à des gestes spécifiques. S'ils arrivent à reproduire des gestes, des pratiques, ce n'est qu'en tant qu'ils sont liés à des contextes semblables à d'autres contextes qu'ils ont déjà rencontrés. Dans leur manière de "séquencer" les activités de la classe, ces élèves montrent bien qu'ils ne "maîtrisent" pas les finalités de la situation scolaire et qu'ils sont obligés de donner du sens à des pratiques qui deviennent indépendantes de la finalité globale.

Mais cela ne signifie pas que ces élèves ont plus de difficultés à conceptualiser ou qu'ils sont trop proches des contingences matérielles pour s'en détacher: ils se comportent comme tout individu inséré dans un univers social qui n'a pas ou peu de signification à ses yeux, cherchant des repères immédiats, ce qui le conduit à segmenter son expérience. Ces élèves ne suivent en cela rien d'autre que la logique du processus de pédagogisation des savoirs où pour acquérir une aptitude, on va découper et organiser l'apprentissage en une série d'objectifs à courts termes avec des exercices progressifs correspondants, qui ont leur validité propre en ce sens que leur réussite devient la finalité poursuivie à la place des capacités initialement visées. Ainsi donc, il semblerait que plus une configuration détaille et découpe en séquences précises le travail à effectuer et les activités à mener sans donner uniquement les objectifs à atteindre, plus elle offre la possibilité de s'intégrer et de se repérer à des élèves dont l'expérience est trop étrangère au mode de relation valorisé.

Par ailleurs, certaines difficultés rencontrées par des élèves laissent penser que ces enfants ont particulièrement besoin d'un rapport personnel avec l'instituteur, notamment ceux issus de familles populaires dans lesquelles le mode d'exercice de l'autorité semblerait être à dominante affective-personnelle (donc contradictoire avec le mode d'assujettissement scolaire de l'élève à la règle impersonnelle). Nous avons souligné la notion d'autonomie comme centrale dans notre analyse pour comprendre les formes de relation de pouvoir engagées dans chacune des configurations, dont l'analyse confirme l'une des hypothèses que nous avons posées dans notre cadre problématique, à savoir qu'il n'existe pas une seule autonomie mais plusieurs à l'intérieur d'un registre où prédomine encore la soumission à des règles impersonnelles: entre la discipline et l'autonomie, il n'y aurait ainsi pas disparition de la soumission à des règles impersonnelles, mais plutôt redéfinition des modalités d'exercice du pouvoir par lesquelles la règle va être imposée à l'enfant. Ceci étant, cette autonomie reste toujours un but lointain à atteindre et tous les enseignants rencontrés dans notre recherche ont conscience du fait que les élèves ne sont jamais complètement capables de s'orienter

d'eux-mêmes à l'intérieur d'une configuration indépendamment de l'action de l'instituteur ou au moins de sa présence, en tant que responsable de l'application des règles inscrites dans les modalités d'imposition de l'ordre scolaire.

On peut se demander d'ailleurs si un enfant au comportement vraiment autonome ne viendrait pas contredire les principes de la relation pédagogique au sein de laquelle le rôle du maître, même lorsqu'il ne rappelle pas de manière directe les règles imposées, reste prédominant puisqu'il est celui qui organise dans sa relation avec l'élève et à travers l'organisation pédagogique l'inscription de l'élève dans des formes d'exercice du pouvoir. Par conséquent, il nous semble que dans une relation pédagogique où on insiste sur l'acquisition d'un comportement autonome (même si la finalité est lointaine), le rôle de l'enseignant, loin de s'effacer, prend des formes différentes: il est celui qui organise les modalités pratiques de la classe et qui reste garant d'un certain ordre même s'il ne le rappelle plus directement. Ainsi beaucoup d'exemples montrent dans l'analyse de nos configurations que lorsque l'enseignant est absent ou lorsqu'il est remplacé (notamment par un intervenant extérieur), la soumission à la forme d'exercice du pouvoir valorisée dans la classe tend à disparaître. Par ailleurs, certains élèves, percevant bien la place de l'instituteur dans l'imposition de l'ordre scolaire, peuvent se trouver par contre désemparés devant la forme indirecte que prend cette imposition, qui vient contredire les rappels à l'ordre plus directs auxquels ils sont accoutumés dans leur famille.

Il nous reste maintenant à exposer les points restés inexplorés de notre recherche et qu'il conviendrait d'approfondir éventuellement dans d'autres travaux ultérieurs. Tout d'abord, l'analyse des entretiens menés avec les élèves des configurations Tom Pouce, C.Freinet et de la Maison des Trois Espaces nous amène à penser que les élèves qui fréquentent l'école depuis le plus longtemps ne sont pas toujours ceux qui arrivent le mieux à décrire son fonctionnement et qui en ont le mieux compris les principes aux fondements du mode de relation maître-élève. Il semblerait donc qu'une socialisation scolaire sur le long terme n'a pas forcément plus d'impact que sur le court terme. Nous avons noté également combien une configuration ne conduit pas à une seule représentation enfantine des relations de pouvoir avec l'enseignante. La construction de notre objet de recherche a volontairement occulté certaines données relatives aux enfants, notamment du côté de la socialisation familiale, s'attachant davantage à décrire les modalités différentes par lesquelles s'imposent l'ordre scolaire moderne. Pour autant, il nous semble que notre travail pourrait être approfondi en s'interrogeant sur les manières différentes d'être en adéquation ou non avec une configuration, relativement au mode de socialisation familial. Sur ce point, nous ne partageons pas entièrement le choix interprétatif d'A.Pardo selon laquelle "si les notions d'échec et de réussite scolaire peuvent être sociologiquement rapportées aux détails d'une socialisation familiale, il nous semble plus problématique d'y rapporter l'analyse des comportements scolaires": "Suivant notre hypothèse, <<les manières d'être écolier>> ne tiennent pas tant à des exigences familiales dominées (dans leur globalité) par la socialisation scolaire, ni tant à une socialisation familiale en adéquation du point de vue partiel de la discipline scolaire, qu'aux variantes <<pédagogiques>> de la discipline scolaire, intégrant la transmission scolaire des disciplines (scolaires)"¹⁷⁹⁷. Nous pensons en effet que si les variantes dans les modalités d'imposer l'ordre scolaire peuvent expliquer certaines différences de

comportements tels qu'ils sont valorisés dans les configurations, il resterait intéressant par contre d'observer d'une part la variabilité de ces comportements à l'intérieur d'une même configuration en fonction d'autres critères, notamment le mode familial de socialisation et d'autre part de poursuivre l'interprétation de nos portraits idéal-typiques afin de relever s'ils se rapprochent plus de certains modes de socialisation familiale. Une autre caractéristique des élèves serait intéressante à prendre en compte pour analyser les différences de réactions et d'interprétations face à l'imposition de l'ordre scolaire: celle de leur identité sexuelle, que nous n'avons considérée que succinctement dans notre recherche.

Il serait également intéressant de poursuivre notre investigation à d'autres niveaux d'enseignement (maternelle, collège, lycée) pour observer quelles formes prennent les modalités d'imposition de l'ordre scolaire (est-il encore adéquat de parler de variantes de la forme scolaire?) et si l'on peut relever une continuité entre ce que l'enfant a connu en termes de socialisation scolaire. Notamment, on pourrait s'attacher à analyser la manière dont les élèves se comportent en fonction de la configuration précédente dans laquelle ils ont été scolarisés, selon qu'elle l'inscrit dans des formes d'exercices du pouvoir différentes ou non: y-a-t'il continuité, adaptation ou rupture de l'élève face à de nouvelles exigences? Autrement dit, les modalités de l'ordre scolaire s'inscrivent-elles tellement profondément dans le comportement de l'enfant qu'elles pourraient conduire à la construction de dispositions sociales durables dont on retrouverait la trace, même lorsque l'élève est inséré dans une configuration où les formes d'exercice du pouvoir diffèrent de ce qu'il a connu précédemment? Nous ferions volontiers l'hypothèse d'une part que de telles dispositions ne peuvent s'inscrire chez l'élève qu'à la condition qu'elles ne viennent pas heurter trop profondément les formes de relations sociales auxquels est accoutumé l'enfant, relatives notamment à son mode de socialisation familial et d'autre part que ces dispositions ont peu de chances de se manifester si l'élève est inséré dans une configuration où les formes d'exercice du pouvoir sont en rupture avec ce qu'il a connu précédemment.

Par ailleurs, les instituteurs qui nous ont donné accès à l'observation de leur classe et de leurs pratiques sont tous des enseignants qui n'ont que peu de problèmes face à l'indiscipline (et donc qui restent "montrables" à une sociologue). Cet aspect n'a pas gêné notre travail, dans la mesure où nous avons délibérément opté pour la compréhension des modalités d'imposition de l'ordre scolaire et non pas directement pour l'analyse des comportements indisciplinés. Il reste qu'il serait intéressant d'interpréter aussi des situations où les instituteurs (de même que certains des intervenants extérieurs rencontrés) sont plus fréquemment "débordés" et rencontrent davantage de difficultés pour maintenir l'ordre scolaire dans la classe. Cependant, nous avons bien conscience des difficultés méthodologiques qu'impliquerait une telle optique, puisqu'il s'agirait d'observer des enseignants placés dans une situation vécue comme très humiliante, ne maîtrisant plus le cadre dont ils sont censés être les garants.

Enfin au-delà de notre objet de recherche, il nous semble que la sociologie a trop

¹⁷⁹⁷ *Docilité et manière d'être écolier. Analyse du rapport pédagogique de sujétion dans les détails des comportements corporels et langagiers d'élèves scolarisés en zone d'éducation prioritaire*, mémoire de DEA, Université Lyon II, 1995, pp.4 et 5

négligé d'interroger les enfants ¹⁷⁹⁸, notamment dans le domaine de l'éducation: de nombreuses recherches s'intéressent aux adolescents, voire aux pré-adolescents des collèges et des lycées mais les élèves de l'école primaire sont peu interrogés, comme si les sociologues craignaient de s'aventurer dans un domaine très investi par la psychologie et la pédagogie où les interrogations d'enfants sont plus fréquentes. Or il nous semble qu'il est tout à fait possible, en restant dans le domaine de la sociologie, de s'entretenir avec des enfants et que ce mode d'investigation gagnerait à être travaillé de manière plus approfondie que nous n'avons pu le faire dans le cadre de notre recherche, en réfléchissant sur des moyens spécifiques d'interroger, soit par l'adaptation de techniques déjà connues pour les adultes, soit par l'invention de nouveaux procédés. La méthode d'entretiens plus systématiques avec les enfants permettrait ainsi d'aborder sous un autre angle notre objet de recherche, éclairant les modes de socialisation familiale et les processus qui conduisent un élève à être désigné comme "indiscipliné".

Pour finir, nous voudrions revenir sur l'une des questions posées en introduction où nous soulignons le lien fort entre notre objet de recherche et le domaine du politique: nous nous demandons notamment si ce qui est désigné comme la "crise" de l'école pouvait être interprété comme la fin du modèle républicain. Au terme de notre recherche, la dimension politique ne nous semble pas pouvoir être évacuée des analyses de l'école actuelle. A l'heure où beaucoup dénoncent le "manque de civisme" et de "citoyenneté" des élèves et où certains veulent restaurer la morale par la réaffirmation de la place de l'instruction civique, l'analyse de nos configurations nous amène à penser que l'éducation du citoyen est encore fortement inscrite dans la forme scolaire: même si elle ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique, cette éducation est plus que jamais présente dans les pratiques pédagogiques et dans les finalités visées chez l'être à former.

La notion de citoyenneté est associée aux contextes politiques de la Révolution et de la IIIème République. Or la forme scolaire est liée aux formes politiques, ainsi que montrent les modifications du sens de l'imposition de la règle dans le courant du XVIIIème et du XIXème siècle: la règle ne doit plus être imposée de l'extérieur, mais elle doit être la manifestation en chacun d'une Raison Universelle. A la Révolution, l'instruction du peuple apparaît comme fondamentale pour la fondation de la cité politique et la formation du lien social. Condorcet a pour projet la constitution d'une instruction publique généralisée: il faut "rendre la raison populaire" car la souveraineté du peuple n'est légitime qu'à la condition que ses décisions soient fondées sur un minimum de connaissances. On connaît l'influence de Condorcet sur les idéologues de la IIIème République: le projet d'une République qui vise à reconnaître comme seul légitime le suffrage universel suppose que le citoyen respecte les lois grâce à une conscience autonome et raisonnée, sans être en position de soumission ou d'adoration par rapport à la société. C'est dans ce sens que l'école de la IIIème République souhaite former un citoyen respectueux et obéissant, mais connaissant ses droits et ses devoirs. La Révolution et la IIIème République soulignent ainsi l'importance d'une instruction articulée à une morale civique pour éduquer le futur citoyen: l'école est ce par quoi on forme l'entendement permettant au peuple de juger, de discuter et donc d'exercer sa souveraineté.

¹⁷⁹⁸ Alain fait remarquer combien *"Les sociologues étudient les moeurs des sauvages et s'ébahissent. Que n'étudient-ils les moeurs des enfants? Ce peuple est mal connu"*(*Propos II*, texte n°452, Gallimard/La Pléiade, Paris, 1978)

La Maison des Trois Espaces et C.Freinet sont évidemment les plus proches de ces conceptions de la formation à la citoyenneté telles qu'elles apparaissent dans les réflexions sur l'éducation menée pendant la Révolution et à propos de l'école de la IIIème République: les projets éducatifs de ces deux configurations sont délibérément orientés en direction de la formation du futur citoyen, de manière articulée au projet politique d'une société démocratique. Pour autant, il nous semble que la dimension éducative du citoyen n'est pas absente des autres configurations. Le citoyen est libre parce qu'il reconnaît la source de l'autorité dans le principe impersonnel de la loi (et non pas parce que cette autorité serait attachée au pouvoir d'un individu, d'une famille ou d'une caste). D'où découlent les droits et les devoirs du citoyen: tous les citoyens sont égaux devant la loi puisque celle-ci s'impose à tous. Si on définit la citoyenneté comme étant l'inscription d'un ressortissant dans un Etat, on peut dire qu'il existe différentes manières de concevoir cette appartenance à l'Etat, plusieurs formes de soumission aux devoirs et d'expression des droits civiques.

Chacune des configurations analysées, en privilégiant un type d'autonomie dans l'être à former, valorise ainsi une dimension différente de la notion de citoyenneté. La configuration J.Giono insiste sur la capacité à se soumettre et à obéir à une loi collective. A Guilloux, l'éducation du futur citoyen comme personne autonome mais respectueuse des règles collectives est très articulée aux fonctions d'instruction de l'école. L'apprentissage à la citoyenneté s'effectue dans la configuration Tom Pouce relativement à l'idée que pour être inséré dans d'autres relations sociales, l'élève doit avoir intériorisé un certain nombre de dispositions (la politesse et l'urbanité contrôlée étant caractéristiques de ces dispositions): l'ordre collectif repose alors davantage sur la régulation individuelle des comportements de chaque élève que sur les échanges collectifs. S'il n'appartient pas au sociologue de se prononcer sur les choix politiques menant à privilégier tel ou tel type de citoyen, il peut contribuer par contre à l'analyse des différentes formes de citoyenneté à laquelle une configuration scolaire peut conduire.

Bibliographie

- ACCARDO (A), *Initiation à la sociologie de l'illusionnisme social*, Ed Le Mascaret, Bordeaux, 1983, 211p
- ALAIN, *Propos I*, Gallimard/La Pléiade, Paris, 1978, 1370p
- ALAIN, *Propos II*, Gallimard/La Pléiade, Paris, 1978, 1326p
- ALAIN, *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie infantile*, PUF, Paris, 1995, 383p
- ALBERTINI (P), " « Le développement français » au concours de l'école préparatoire en 1826", *Histoire de l'éducation*, n°46, mai 1990, pp 135 à 154
- Animations et éducations*, n°26, "L'OCCE a cinquante ans", octobre 1978
- Animations et éducations*, n°75/76, "Le projet coopératif d'éducation", décembre 1986/janvier-février 1987
- Animations et éducations*, n°81, "Porte ouverte sur la coopérative scolaire", novembre-décembre 1987
- ARIES (P), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Ed du Seuil, Paris, 1975, 316p
- ARNAUD (P), *Le corps en mouvement. Précurseurs et pionniers de l'éducation physique*, Ed Privat, Toulouse, 1981, 314p.
- ARNAUD (P), *Les savoirs du corps. Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*, PUL, Lyon, 1982, 324p.

- ARNAUD (P), "Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement: la mise en forme scolaire de l'éducation physique", *Revue française de pédagogie*, n° 89, octobre-novembre-décembre 1989, pp 29 à 34
- BABIN (N) et MICHEL (P), *Programmes Instructions Conseils pour l'école élémentaire*, Ed Hachette, Paris, 1991, 566p
- BADINTER (E) et BADINTER (R), *Condorcet: 1743-1794. Un intellectuel en politique*, Ed Fayard, Paris, 1988, 658p
- BALLION (R), *Les consommateurs d'école*, Stock, Paris, 1982, 310p
- BAUDELLOT (C), "Des progrès, mais peut mieux faire. Les ouvriers et le système éducatif", *Problèmes économiques*, n°2270, pp 17 à 20, 8 avril 1992
- BAUDELLOT (C) et ESTABLET (R), *L'école capitaliste en France*, Ed Maspéro, Paris, 1971, 340p
- BAUDELLOT (C) et ESTABLET (R), *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Ed. du Seuil, collection L'épreuve des faits, Paris, 1989, 198p
- BAUDELLOT (C) et ESTABLET (R), *Allez les filles!*, Ed du Seuil, Paris, 1992, 244p
- BECKER (HS), *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*, Ed Métailié, Paris, 1985, 247p
- BEGAG (A), *Le gône du Châaba*, Ed du Seuil, Paris, 1986, 246p
- BELOTTI (EG), *Du côté des petites filles*, Ed. Des femmes, Paris, 1994, 207 p
- BERNARD (R), *Ecole, culture et langue française*, Théma-éditions, Paris, 1972, 308p
- BERNARD (R), "Les petites écoles rurales d'Ancien Régime. Lectures et hypothèses", *Education, fête et culture*, PUF, GRPS, CNRS/ERA 631, pp 12 à 60, 1981
- BERNSTEIN (B), *Langage et classe sociales (codes socio-linguistiques et contrôle social)*, Ed de Minuit, Paris, 1975, 347p
- BERNSTEIN (B), "Classe et pédagogies: visibles et invisibles", Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE, 1975, 40p
- BERTHELOT (JM), "Réflexions sur les théories de la scolarisation", *Revue française de sociologie*, n°23, 1982, pp 585 à 604
- BERTHELOT (JM), *Le piège scolaire*, PUF, Paris, 1983, 297p.
- BERTHELOT (JM), *Ecole, orientation, société*, PUF, Paris, 1993, 187p
- BESSE (JM), DE GAULMYN (MM), GINET (D), LAHIRE (B) (sous la direction de), *L'"illettrisme" en questions*, PUL, Lyon, 1992, 332p
- BEST (F), DAVID (M), FAVRET (JM), FRANCHI (AM), GRUYARD (JL), PIEDNOIR (JL), SERUSCLAT (F), *Naissance d'une autre école*, Ed. La Découverte, Paris, 1984, 237p
- BLANCHET (G) ET BLANCHET (A), "L'influence de l'environnement dans l'entretien", *European Journal of Psychology*, 1991
- BOLTANSKI (L) et THEVENOT (L), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Ed. Gallimard, Paris, 1991, 485p
- BONVIN (F), "Une seconde famille. Un collègue d'enseignement privé", *Actes de la*

-
- recherche en sciences sociales*, n°30, 1979, pp 47 à 64
- BOULOT (S) et BOYSON-FRADET (D), "L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé)", *Les temps modernes*, n°452 à 454, mars-mai 1984, pp 1902 à 1914
- BOURDIEU (P), "L'école conservatrice-Les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue française de sociologie*, n°7, 1966, pp 325 à 347
- BOURDIEU (P), "Avenir de classe et causalité du probable", *Revue française de sociologie*, n°15, 1974, pp 3 à 42
- BOURDIEU (P), "Les modes de domination", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 2-3, juin 1976, pp 122 à 132
- BOURDIEU (P), "Remarques provisoires sur la perception sociale du corps", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°14, 1977, pp 51 à 54
- BOURDIEU (P), "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, novembre 1978, pp 2 à 22
- BOURDIEU (P), "Les trois états du capital culturel", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, novembre 1979, pp 3 à 6
- BOURDIEU (P), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Ed de Minuit, Paris, 1979, 670p
- BOURDIEU (P), "Le capital social", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°31, janvier 1980, pp 2 à 3
- BOURDIEU (P), *Le sens pratique*, Ed de Minuit, Paris, 1980, 475p
- BOURDIEU (P), *Ce que parler veut dire*, Ed Fayard, Paris, 1982, 244p
- BOURDIEU (P), "Vous avez dit « populaire » ?", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°46, mars 1983, pp 98 à 105
- BOURDIEU (P), *Questions de sociologie*, Ed de Minuit, Paris, 1984, 277p
- BOURDIEU (P), "Espace social et genèse des « classes »", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°52/53, juin 1984, pp 3 à 12
- BOURDIEU (P), "L'illusion biographique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62/63, juin 1986, pp 69 à 72
- BOURDIEU (P), "Habitus, code et codification", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°64, septembre 1986, pp 40 à 44
- BOURDIEU (P), *Choses dites*, Ed de Minuit, Paris, 1987, 230p
- BOURDIEU (P), *La Noblesse d'Etat. Grande Ecoles et esprits de corps*, Ed de Minuit, Paris, 1989, 568p
- BOURDIEU (P) (avec WACQUANT L), *Réponses*, Ed du Seuil, Paris, 1992, 267p
- BOURDIEU (P) (sous la direction de), *La misère du monde*, Ed du Seuil, Paris, 1993, 949p
- BOURDIEU (P) et PASSERON (J C), *La reproduction*, Ed de Minuit, Paris, 1970, 279p
- BOURDIEU (P) et PASSERON (JC), *Les héritiers*, Ed de Minuit, Paris, 1985, 188p
- BOURDIEU (P) et DE SAINT MARTIN (M), "Les catégories de l'entendement professoral", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°3, 1975, pp 68 à 93

- BOURDIEU ((P)), PASSERON (JC), DE SAINT MARTIN (M), Rapport pédagogique et communication, *Cahiers du Centre de Sociologie Européenne*, Ed Mouton, Paris, 1965, 125p
- BOURDIEU (P), CHAMBOREDON (JC) et PASSERON (JC), *Le métier de sociologue*, Ed Mouton, Paris, 1983, 357p
- BOURGEOIS (J P), "Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire", *Revue française de sociologie*, n°62, janv-fév-mars 1983, pp 27 à 39
- BOUVERESSE (J), "Règles, dispositions et habitus", revue *Critique*, n° spécial sur Pierre Bourdieu, n°579/580, août-sept 1995
- BOZON (M), *Vie quotidienne et rapports sociaux dans une petite ville de province. La mise en scène des différences*, PUL, Lyon, 1984, 300p
- BRUNER (SJ), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1983, 313p
- CAMY (J), "La gymnastique et les jeux dans la gestion des populations scolaires au XIXème siècle", *Etudes sur la socialisation scolaire*, Groupe de Recherches sur le Procès de Socialisation, ERA 621, Université Lyon II, Ed. du CNRS, St Etienne, 1979, pp 35 à 73
- CAMY (J), CHAIX (O), GUYOMARD, "Habitus corporel et pratiques sportives; essai d'approche biographique", *Cahiers du Centre de Recherche Sociologique*, Université Lyon II, n°8, 1988
- CANIVEZ (P), *Eduquer le citoyen?*, collection *optiques philosophiques*, Paris, 1995, 159p
- CARDI (F) et PLANTIER (J) (textes réunis par), *Durkheim sociologue de l'éducation*, Journées d'étude 15-16 octobre 1992, INRP, Université Lyon 2/ Université Rennes 2, Ed L'harmattan, Paris, 1993, 218p
- CASPARD (P), "Introduction", *Histoire de l'éducation*, n°38, "Pour une histoire des disciplines scolaires", mai 1988, pp 1 à 3
- de CERTEAU (M), *L'invention du quotidien-Arts de faire*, Ed Gallimard, Folio essais, Paris, 1990, 350p
- CHAMBOREDON (J C) et PREVOST (J), *Le métier d'enfant*, CERI, OCDE, 1975, 35 p
- CHAMBOREDON (JC) et LEMAIRE (M), "Proximité spatiale et distance sociale-Les grands ensembles et leur peuplement", *Revue française de sociologie*, n°11, 1970, pp 3 à 33
- CHAPOULIE (JM), "Everett C.Hugues et le développement du travail de terrain en sociologie", *Revue française de sociologie*, XXV, 1984, pp 584 à 608
- CHARLOT (B), *La mystification pédagogique*, Ed Payot, Paris, 1976, 285p
- CHARLOT (B), *L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales*, Ed Payot, Paris, 1987, 287p
- CHARLOT (B), BAUTIER (E), ROCHEX (JY), *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Ed. Armand Colin, Paris, 1993, 253p
- CHARTIER (R), *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Ed du Seuil, Paris, 1987, 370p

- CHARTIER (R), COMPERE (MM), JULIA (D), *L'éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, Société d'édition d'enseignement supérieur, Paris, 1976, 304p
- CHAUVEAU (G), ROGOVAS-CHAUVEAU (E), "Relations école-familles populaires et réussite au CP", *Revue française de sociologie*, n°100, juillet-août-septembre 1992, pp 5 à 18
- CHAUVEAU (G) et DURO-COURDESSES (L) (sous la direction de), *Des dynamiques éducatives locales*, CRESAS, n°8, INRP, Ed L'harmattan, Paris, 1979
- CHERVEL (A), *Et il fallut apprendre à lire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Ed Payot, Paris, 1977, 306p
- CHERVEL (A), "Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française", *Histoire de l'éducation*, n°33, janvier 1987, pp 21 à 34
- CHERVEL (A), "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, pp 56 à 119
- CHERVEL (A) et MANESSE (D), *La dictée: les français et l'orthographe, 1873-1987*, Ed Calmann-Lévy, Paris, 1989, 179p
- CHERVEL (A), ROHOU (J), SARRAZIN (B), VIALA (A), "Table ronde. La dissertation: naissance et évolution de l'exercice scolaire", *Pratiques*, n°68, décembre 1990, pp 107 à 118
- CHOBEAUX (J), *Les corps clandestins. L'enfant, l'école et le quotidien*, Ed Desclée/De Brouwer, Paris, 1993, 188p
- CHOMBART de LAUWE (MJ), *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Ed Payot, Paris, 1971, 443p
- CHRISTOUT (MF), *Le Ballet occidental. Naissance et métamorphoses XVIème-XXème siècles*, Ed. Desjonquères, Paris, 1995, 252p
- CICOUREL (AV), *La sociologie cognitive*, PUF, Paris, 1979, 239p
- CLANCHE (P), *Génétiq ue et symbolique du texte libre*, Ed du Ceinturion, Paris, 1988, 208p
- CLANCHE (A) et TESTANIERE (J) (sous la direction de), *Actualité de la pédagogie Freinet*, Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II (département des sciences de l'éducation) les 26, 27, 28 mars 1987, PUB, Bordeaux, 1989, 279p
- COLLECTIF, *Pour ou contre Summerhill*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1972, 249p
- COLLECTIF, *Apprendre ensemble, apprendre en cycles avec la Maison des Trois Espaces*, Ed. ESF, Paris, 1993, 195p
- COMPERE (MM) et PRADON-JULIA (D), "Les exercices latins au collège de Louis Le Grand vers 1720", *Histoire de l'éducation*, n° 46, mai 1990, pp 5 à 51
- COREM (R) (textes réunis par), *Le manuel Montessori*, préface de Maria Montessori, Ed. Denoël/Gonthier, collection Femme, Paris, 1975, 199p
- CORCUFF (P), *Les nouvelles sociologies*, Ed. Nathan/Université, Paris, 1995, 125p
- COULON (A), "Ethnométhodologie et éducation", *Revue française de pédagogie*, n° 82, janv-fév-mars 1988, pp 65 à 101
- COULON (A), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1993, 238p

- C.R.E.S.A.S, *Le handicap socio-culturel en question*, Ed ESF, Paris, 1978, 215p
- de DAINVILLE (F), *L'éducation des Jésuites (XVIème-XVIIIème siècle)*, Ed de Minuit, Paris, 1978, 570p
- DANNEPOND (G), "Pratique pédagogique et classes sociales. Etude comparée de trois écoles maternelles", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, nov.1979, pp 31 à 45
- DEFRANCE (B), *Sanctions et discipline à domicile, L'école des parents*, Ed Syros, Paris, 1993, 162p
- DEHAN (N) et PERCHERON (A), "La démocratie à l'école", *Revue française de sociologie*, XXI, 1980, pp 379 à 408
- DELBOS (G) et JORION (P), *La transmission des savoirs*, Ed de la maison des sciences de l'homme, Paris, 1984, 310p
- DELFORGE (F), *Les petites écoles de Port-Royal (1637-1660)*, Les éditions du Cerf, Paris, 1985, 438p
- DEMAILLY (L), "Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques", *Revue française de sociologie*, XXV, 1984, pp 96 à 119
- DEMAILLY (L), *Le collège: crise, mythes et métiers*, PUL, coll. mutations/sociologie, Lille, 1991, 373 p
- DEROUET (JL) *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Ed Métailié, Paris, 1992, 296p
- DESROSIERES (A), "L'opposition entre deux formes d'enquête: monographie et statistique", N° spécial des *Cahiers du centre d'étude de l'emploi*: "Justesse et justice dans le travail", n°33, 1989, pp 1 à 9
- DESROSIERES (A) et THEVENOT (L), *Les catégories socio-professionnelles*, Ed La Découverte, Paris, 1988, 125p
- DETIENNE (M) et VERNANT (JP), *Les ruses de l'intelligence. La mêtis des grecs*, Ed Flammarion, Paris, 1974, 316p
- DOLLE (JM), *Comprendre Jean Piaget*, Ed Pensée/Privat, Toulouse, 1974, 227p
- DOUET (B), *Attitudes vis à vis de la discipline et des punitions à l'école*, thèse pour le doctorat de 3ème cycle, Université Paris V-René Descartes, sciences humaines-Sorbonne, sous la direction de Pierre Oléron, 1983, 594p
- DOUET (B), *Discipline et punitions à l'école*, PUF, Paris, 1987, 214p
- DUBET (F), *La galère: jeunes en survie*, Ed Fayard, Paris, 1987, 503p
- DUBET (F), *Les lycéens*, Ed du Seuil, Paris, 1991, 409p
- DUBET (F), "Comment devient-on ouvrier?", *Autrement: ouvriers, ouvrières. Un continent morcelé et silencieux*, série mutations, n°126, janvier 1992
- DUBET (F) et MARTUCELLI (D), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Ed du Seuil, Paris, 1996, 361p.
- DURKHEIM (E), *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris, 1960, 149p
- DURKHEIM (E), *Textes 2: Religion, morale, anomie*, Ed de Minuit, Paris, 1975, 507p
- DURKHEIM (E), *Textes 3: Fonctions sociales et institutions*, Ed de Minuit, Paris, 1975,

568p

- DURKHEIM (E), *Education et sociologie*, PUF, Paris, 1989, 130p
- DURKHEIM (E), *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1990, 403p
- DURKHEIM (E), *L'éducation morale*, PUF, collection Quadrige, Paris, 1992, 242p
- DURKHEIM (E), "L'enseignement de la morale à l'école primaire", *Revue française de sociologie*, XXXIII, 1992, pp 609 à 623
- DURU-BELLAT (M), *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?*, L'Harmattan, Paris, 1990, 232p
- ELIAS (N), *La civilisation des moeurs*, Ed Calmann-Levy, Paris, 1973, 342p
- ELIAS (N), *La dynamique de l'occident*, Ed Calmann-Levy, Paris, 1975, 328p
- ELIAS (N), *Qu'est-ce que la sociologie?*, Ed Pandora/Des sociétés, Paris, 1981, 222p
- ELIAS (N), *La société de cour*, Ed Flammarion, Paris, 1985, 330p
- ELIAS (N), *La société des individus*, Ed Fayard, Paris, 1991, 301p
- ELIAS (N), *Norbert Elias par lui-même*, Ed Fayard, Paris, 1991, 183p
- ELIAS (N), *Mozart: sociologie d'un génie*, Ed Seuil, Paris, 1991, 243p
- ELIAS (N), *Engagement et distanciation*, Ed Fayard, Paris, 1993, 258p
- ELIAS (N), *Du temps*, Ed Fayard, Paris, 1997, 223p
- ELIAS (N) et DUNNING (E), *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, Ed Fayard, Paris, 1995, 392p
- ERNAUX (A), *La place*, Gallimard, Paris, 1983, 114p
- ERNAUX (A), *Les armoires vides*, Gallimard-Folio, Paris, 1984, 182p
- ERNY (P), *Ethnologie de l'éducation*, Paris, PUF, collection L'éducateur, 1981, 204p
- FAGUER (J P), "Les effets d'une éducation totale-un collège jésuite, 1960", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°86/87, mars 1991, pp 25 à 43
- FELOUZIS (G), *Filles et garçons au collège. Comportements, dispositions et réussite scolaire en 6ème et 5ème*, thèse pour le doctorat de sociologie, Université de Provence, sous la direction de R.Establet, déc. 1990, 1166p
- FELOUZIS (G), "Comportements de chahut et performances scolaires des filles et des garçons au collège", *Cahiers du CERCOCOM*, n°6, La socialisation de la jeunesse, juin 1991, Faculté des lettres et sciences humaines de Nice, pp 31 à 51
- FILLOUX (JC), *Durkheim et l'éducation*, PUF, Paris, 1994, 128p
- FORQUIN (JC), "La sociologie des égalités de l'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965", *Revue française de pédagogie*, n°48, juillet-août-sept 1979, pp 90 à 98 /n°49, oct-nov-déc 1979, pp 87 à 97 /n°50, janv-fév-mars 1980, pp 77 à 87
- FORQUIN (JC), "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: égalités de réussite scolaire et appartenance sociale", *Revue française de pédagogie*, n°59, 1982, pp 62 à 65/n°60, juil-août-sept 1982, pp 51 à 70
- FORQUIN (JC), "L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherche", *Revue française de pédagogie*, n°102,

- janvier-février-mars 1993, pp 69 à 106
- FOUCAULT (M), *Surveiller et punir*, Ed Gallimard, Paris, 1975, 318p
- FOUCAULT (M), *Histoire de la sexualité (2-L'usage des plaisirs)*, Ed Gallimard, Paris, 1992, 286p
- FOUCAULT (M), *Histoire de la sexualité (3- le souci de soi)*, Ed Gallimard, Paris, 1992, 286p
- FREINET (C), *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Ed Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1966, 169p
- FREINET (C), *L'éducation du travail*, Ed Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1969, 278p
- FREINET (C), *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Ed A.Colin, 1964, 144p
- FREINET (C), *Pour l'école du peuple*, Ed Maspéro, Paris, 1969, 181p
- FREINET (C), *La méthode naturelle I: L'apprentissage de la langue*, Ed Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1970, 292p
- FREINET (C), *La méthode naturelle III: L'apprentissage de l'écriture*, Ed Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1971, 152p
- FREINET (C), *Les Dits de Mathieu*, Ed Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1973, 169p
- FREINET (C), *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Ed Maspéro, Paris, 1974, 307p
- FREINET (C), *La santé mentale de l'enfant*, Ed Maspéro, Paris, 1978, 153p
- FREINET (E), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Ed Maspéro, Paris, 1968, 354p
- FREINET (E), *L'itinéraire de Célestin Freinet-La libre expression dans la pédagogie Freinet*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1977, 195p
- FREUND (J), *Sociologie de Max Weber*, PUF, Paris, 1966, 256p
- GAUTHERIN (J), "Durkheim à Auteuil: la science morale d'un point de vue pragmatique", *Revue française de sociologie*, XXXIII, 1992, pp 625 à 639
- GEAY (B), "Espace social et « coordinations ». Le « mouvement » des instituteurs de l'hiver 1987", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 86/87, mars 1991, pp 2 à 24
- GLASER (BG) et STRAUSS (AL), "La production de la théorie à partir des données", *Enquête*, n°1, pp 183 à 195, Ed. Parenthèses, Marseille, 1995
- G.L.E.M (Groupe Lyonnais de l'Ecole Moderne), "8-11 ans: personnalisation des apprentissages et gestion coopérative", *Les dossiers de Freinésies*, n°8
- GOFFMAN (E), *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Ed de Minuit, Paris, 1968, 447p
- GOFFMAN (E), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Ed de Minuit, Paris, 1975, 175p
- GOODY (J), *La raison graphique (la domestication de la pensée sauvage)*, Ed de Minuit, Paris, 1979, 274p
- GOODY (J), *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*, Ed A.Colin, Paris, 1986, 197p
- GRIGNON (C) et PASSERON (JC), *Le savant et le populaire*, Gallimard-Le Seuil, Paris, 1989, 260p

- GROSPERRIN (B), *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Ed Ouest-France, Rennes, 1984, 175p
- G.R.S (Groupe de Recherche sur la Socialisation)/I.R.E.S.E (Institut de Recherches et d'Etudes Sociologiques et Ethnologiques), "Socialisation, le paradigme et ses usages: quelques repères", *Actes du séminaire du G.R.S 1988-1989*, Université Lyon II, nov. 1989, 145p
- G.R.S/I.R.E.S.E, "Analyse des modes de socialisation-Confrontations et perspectives", *Actes de la table ronde de Lyon 4 et 5 février 1988*, Université Lyon II, n° spécial, mai 1988, 240p
- G.R.S, "Modes de socialisation et formes scolaires de socialisation", *Rapport d'activités 1987-1991*, Lyon, juin 1991
- G.S.E (Groupe de Sociologie de l'Education-CNRS, Paris V), "Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France: 1975-1983", *Revue française de pédagogie*, n°65, oct-nov-déc 1983, pp 55 à 69
- HABBAB (Z), "Les variantes de la morale. La petite bourgeoisie et les manuels scolaires", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, nov. 1979, pp 7 à 18
- HAVELOCK (EA), *Aux origines de la civilisation écrite en Occident*, Ed Maspéro, Paris, 1984, 104p
- HEBRARD (J), "La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne", *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988, pp 7 à 58
- HEINICH (N), *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'âge classique*, Ed de Minuit, Paris, 1993, 302p
- HENRIOT VAN-ZATEN (A), "L'école et la communauté. Problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherche?", *Revue française de pédagogie*, n°78, janv-fév-mars 1987, pp 74 à 81
- HENRIOT VAN-ZATEN (A), *L'école et l'espace local, les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, PUL, Lyon, 1990, 270p
- HENRIOT VAN-ZATEN (A), THIN (D) et VINCENT (G), *Processus de formation et dynamiques locales dans l'agglomération lyonnaise*, Programme pluriannuel en sciences humaines Rhône-Alpes, décembre 1992, 172p
- HERAN (F), "La seconde nature de l'habitus", *Revue française de sociologie*, n°28, 1987, pp 385 à 416
- HOGGART (R), *La culture du pauvre*, Ed de Minuit, Paris, 1970, 420p
- HOGGART (R), *33 Newport street (autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises)*, Ed Gallimard-Le Seuil, Paris, 1991, 288p
- HOUSSAYE (J) (sous la direction de), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Ed A.Colin, Paris, 1994, 254p
- HOUSSAYE (J), *Autorité ou éducation?*, Ed ESF, collection pédagogies, Paris, 1996, 190p
- HUTMACHER (W), *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Cahier n°36, Service de la recherche sociologique, Genève, 1993, 165 p.

- I.C.E.M (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne), *Perspectives d'éducation populaire*, Ed Maspéro, Paris, 1979, 211p
- ILLICH (I), *Une société sans école*, Ed du Seuil, Paris, 1971, 188p
- ISAMBERT-JAMATI (V), *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, PUF, Paris, 1984, 156 p.
- ISAMBERT-JAMATI (V), *Les savoirs scolaires-Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Ed Universitaires, collection savoir et formation, Paris, 1990, 233 p.
- KANT (E), *Réflexions sur l'éducation*, texte traduit et commenté par A.Philonenko, librairie philosophique J.Vrin, Paris, 1989, 160 p.
- JACQUET-FRANCILLON (F), "La discipline", *Le Télémaque*, n°5, février 1996, pp 13 à 17
- JULIA (D), "Gaspard Monge, examinateur", *Histoire de l'éducation*, n°46, mai 1990, pp 111 à 133
- KAHN (P), OUZOULIAS (A), THIERRY (P) (sous la direction de), *L'éducation. Approches philosophiques*, PUF, collection "pédagogie aujourd'hui", Paris, 1990, 429 p.
- KELLERHALS (J) et MONTANDON (C), *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Ed Delachaux et Niestlé, Paris, 1991, 256p
- KOHN (ML), "Social class and the exercise of parental authority", *American Journal Review*, vol 24, n°3, juin 1959, pp 352 à 386
- KOHN (ML), "Social class and parental-child relationships. An interpretation", *American Journal of Sociology*, vol 68, n°4, janvier 1963, pp 473 à 474.
- KOHN (R) et NEGRE (P), *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, collection Nathan-Université, Paris, 1991, 239 p.
- KRAMARZ (F), "Déclarer sa profession", *Revue française de sociologie*, XXXII, 1991, pp 3 à 27
- LABOV (W), *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, 1er tome, Ed de Minuit, Paris, 1978, 351p
- LAFFITTE (R), *Une journée dans une classe coopérative*, Ed Syros, Paris, 1985, 202p
- LAHIRE (B), *Formes sociales scripturales et formes sociales orales: une analyse de "l'échec scolaire" à l'école primaire*, thèse de doctorat en sociologie, mars 1990, Université Lumière/Lyon II, 1012p
- LAHIRE (B), "Sociologie des pratiques d'écriture. Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier", *Ethnologie française*, 1990, n°3, pp 262 à 273
- LAHIRE (B), *Pratiques d'écriture et de lecture d'adultes salariés "peu qualifiés"*, 3ème partie, tome II: *Contribution sociologique*, Laboratoire de Psychologie de l'Education et de la Formation, Université Lumière Lyon II, déc 1991, 227p
- LAHIRE (B), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*, PUL, Lyon, 1993, 310 p
- LAHIRE (B), *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et*

-
- lectures en milieux populaires*, PUL, Lille, collection mutations/sociologie, 1993, 188p
- LAHIRE (B), *Tableaux de familles*, Ed Gallimard/Le Seuil, collection "Hautes Etudes", Paris, 1995, 297p
- LAHIRE (B) avec la collaboration de BOURGADE (L) et GASPARINI (R), *Transmissions familiales de l'écrit et performances scolaires d'élèves de CE2*, Université Lyon 2, GRS (URA 893-CNRS), 1995, 339p
- LAHIRE (B) avec la collaboration de BOURGADE (L), FAURE (S) et MILLET (M), *Cultures familiales de l'écrit et rapports intergénérationnels*, Université Lyon 2, GRS (URA 893-CNRS), 1995, 258p
- LAINÉ (M), *Les constructions scolaires en France*, PUF, collection l'éducateur, Paris, 1996, 239p
- LANGOUET (G), *Suffit-il d'innover? L'exemple des collèges*, PUF, collection "pédagogies aujourd'hui", Paris, 1985, 280p
- LAUTREY (J), *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, PUF, Paris, 1990, 283p
- LEMEL (Y), "Le sociologue des pratiques du quotidien entre l'approche ethnographique et l'enquête statistique", *Economie et statistique*, n°168, 1984, pp 5 à 11
- LEGER (A), TRIPIER (M), *Fuir ou construire l'école populaire?*, Ed Méridiens Klincksieck, Paris, 1986, 204p
- Mac GOWAN (M), *L'Art du ballet de cour en France 1581-1643*, Ed. du centre national de la recherche scientifique, Paris, 1963, 351p
- MAURY (L), *Freinet et la pédagogie*, PUF, Paris, 1988, 125p
- MAUSS (M), *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris, 1950, 482p
- MAUSS (M), *Essais de sociologie*, Ed de Minuit, Paris, 1969, 254p
- MAUSS (M), *Manuel d'ethnographie*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1971, 262p
- MEIRIEU (P), *L'école mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, Ed. ESF, Paris, 1985, 187p
- MEIRIEU (P), *Apprendre en groupe?, 1- Itinéraire des pédagogies de groupe*, Chronique Sociale, Lyon, 1989, 201p
- MEIRIEU (P), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Ed. ESF, Paris, 1989, 146p
- MEIRIEU (P), *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Ed. ESF, Paris, 1991, 196p
- MEIRIEU (P), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Ed. ESF, Paris, 1995, 281p
- MENDRAS (H) (sous la direction de), *La sagesse et le désordre-France 1980*, Ed Gallimard, Paris, 1981, 418p
- MENSION-RIGAU (E), *L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au XXème siècle*, Ed Rivages/Histoire, Paris, 1990, 317p
- MERLEAU-PONTY (M), *Phénoménologie de la perception*, Ed Gallimard, Paris, 1990, 531p
- MERLEAU-PONTY (M), *Merleau-Ponty à la Sorbonne. Résumé de cours 1949-1952*, Ed Cynara, Paris, 1988, 576p
- MERLLIE (D), "Une nomenclature et sa mise en oeuvre. Les statistiques sur les origines sociales des étudiants", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°50,

- 1983, p3 à 47
- MIALARET (G) (sous la direction de), *Vocabulaire de l'éducation*, PUF, Paris, 1979, 457p
- MONTESSORI (M), *L'enfant*, Ed. Gonthier, collection femme, Paris, 1968, 185p
- MONTESSORI (M), *L'esprit absorbant de l'enfant*, Ed. Desclée de Brouwer, Paris, 1992, 240p
- MONTESSORI (M), *De l'enfant à l'adolescent*, Ed. Desclée de Brouwer, Paris, 1992, 172p
- MUEL (F), "L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, janv. 1975, pp 60 à 74
- NEILL (AS), *Libres enfants de Summerhill*, Ed Maspéro, Paris, 1973, 326p
- OEUVRARD (F), "« Démocratisation » ou élimination différée?", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, nov.1979, pp 87 à 97
- PARDO (A), *Docilité et manière d'être écolier. Analyse du rapport pédagogique de sujétion dans les détails de comportements corporels et langagiers d'élèves scolarisés en zone d'éducation prioritaire*, mémoire de DEA, sous la direction de Guy Vincent, Université Lyon II, 1995, 95p
- PASSERON (JC), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement sociologique*, Ed Nathan, Paris, 1991, 408p
- PASSERON (JC), "Sociologie non-poppérienne n'est pas sociologie non scientifique", *Le Journal de la faculté d'anthropologie et de sociologie*, Université Lyon II, n° spécial, juin 1994, 19p
- PASSERON (JC), "L'espace mental de l'enquête (I)", *Enquête* n°1, Ed. Parenthèses, Marseille, 1995, pp 13 à 42,
- PASSERON (JC) et de SINGLY (F): "Différences dans la différence: socialisation de classe et socialisation sexuelle", *Revue française de sciences politiques*, vol.34, n°1, février 1984, pp 48 à 78
- PATY (D), *Douze collèges en France. Enquête sur le fonctionnement des collèges publics*, CNRS, La Documentation Française, Paris, 1981, 320p
- PAYET (JP), *L'espace scolaire et la construction des civilités*, thèse de doctorat de sociologie en sciences sociales, sous la direction de Philippe Fritsch, Université Lyon II, janvier 1992, 566p
- PAYET (JP), "Ce que disent les mauvais élèves. Civilités, incivilités dans les collèges de banlieue", *Les annales de la recherche urbaine*, n°54, 1992, pp 84 à 94
- PENEFF (J), *L'hôpital en urgence*, Ed.Métailié, Paris, 1992, 257p
- PERRENOUD (P), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Librairie Droz, Genève, 1984, 326p
- PERRENOUD (P), *La pédagogie à l'école des différences*, Ed ESF, collection pédagogies, Paris, 1995, 206p
- PERRENOUD (P), MONTANDON (C) (sous la direction de), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs. Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Ed réalités sociales, Lausanne, 1988, 351p

- PERRENOUD (P), MONTANDON (C) (sous la direction de), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Ed Peter Lang, Berne, 1987, 231p
- PETITAT (A), *Production de l'école-Production de la société (Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident)*, Librairie Droz, Genève-Paris, 1982, 531p
- PHARO (P), "Problèmes empiriques de la sociologie compréhensive", *Revue française de sociologie*, janv-mars 1985, XXVI, pp 120 à 149
- PIATON (G), *La pensée pédagogique de C.Freinet*, Ed Privat, Toulouse, 1974, 316p
- PINCON (M) et PINCON-CHARLOT (M), *Dans les beaux quartiers*, Ed. Le Seuil, collection L'épreuve des faits, Paris, 1989, 255p
- PINELL (P) et ZAFIROPOULOS (M), "La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, nov.1978, pp 23 à 49
- PLAISANCE (E), "Familles bourgeoises et scolarisation des jeunes enfants. La fréquentation des écoles maternelles publiques à Paris de 1945 à 1975", *Revue française de sociologie*, XXIV, 1983, pp 31 à 60
- PLAISANCE (E) (sous la direction de), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Actes du colloque franco-suisse 9-12 janvier 1984, Ed. du CNRS, Paris, 1985, 213p
- PLAISANCE (E), *L'enfant, la maternelle, la société*, PUF, Paris, 1986, 206p
- PLAISANCE (E), "La sociologie de l'école maternelle comme contribution à une sociologie de la petite enfance", *Les cahiers du CERFEE*, n°4, 1990, pp 181 à 199
- PLAISANCE (E) (sous la direction de), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherche 1950-1990*, Actes du colloque international en hommage à Viviane Isambert-Jamati, Ed. L'Harmattan, INRP, Paris, 1992, 244p
- PLENEL (E), *L'Etat et l'école en France-la république inachevée*, Ed Payot, Paris, 1985, 479p
- POUJOL (G) et LABOURIE (R) (sous la direction de), *Les cultures populaires: permanence et émergences des cultures minoritaires locales, ethniques, sociales et religieuses*, Institut national d'éducation populaire, Ed Privat, Toulouse, 1980, 211p
- PRAIRAT (E), *Techniques et pratiques punitives dans les petites écoles et collèges de France (XVIème-XIXème siècle). Essai d'application de l'analyse foucauldienne du pouvoir*, thèse pour le doctorat (nouveau régime), sous la direction de Pierre Higele, 1991, Nancy/sciences de l'éducation
- PROST (A), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Ed A. Colin, Paris, 1968, 524p
- PUPUNAT (L), *L'appropriation de la pédagogie Montessori par des parents d'élèves*, mémoire de maîtrise de sociologie, sous la direction de G.Vincent, Université Lyon II, 1993, 147p
- de QUEIROZ (JM), *L'école et ses sociologies*, Ed Nathan/Universités, Paris, 1995, 126p
- RANCIERE (J), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Ed

- Fayard, Paris 1987, 231p
- REVEL (J), "Ressources narratives et connaissance historique", *Enquête*, n°1, Ed. Parenthèses, Marseille, 1995, pp 43 à 70
- REVEL (J) (textes présentés et rassemblés par), *Jeux d'échelle. La micro-analyse à l'expérience*, Hautes Etudes/Gallimard/Le Seuil, Paris, 1996, 243p
- RIESMAN (D), *La foule solitaire. Anatomie de la société moderne*, Ed. Arthaud, Paris, 1964, 379p
- ROUSSEAU (JJ), *Emile ou de l'éducation*, Ed Garnier-Flammarion, Paris, 1966, 629p
- ROUSSEAU (JJ), *Du contrat social (extraits)*, Classiques Larousse, Paris, 1953, 117p
- de SARDAN (O), "La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie", *Enquête*, n°1, Ed. Parenthèses, Marseille, 1995, pp 71 à 109
- SCHNEUWSLY (B) et BRONCKART (JP) (sous la direction de), *Vygotsky aujourd'hui. Textes de base en psychologie*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1985, 237p
- SCHWARTZ (O), *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, PUF, Paris, 1990, 531p
- SCHWARTZ (O), "Zones d'instabilité dans la culture ouvrière", *Autrement: Ouvriers, ouvrières. Un content morcelé et silencieux*, série mutations, n°126, janv.1992, pp 123 à 135
- SEGUIN (JP), *La bienséance, la civilité et la politesse enseignées aux enfants. Didier Erasme de Rotterdam, Jean-Baptiste de La Salle, Henri Bergson*, Ed. Jean Michel Place/Le Cri, Paris, 1992, 294p
- SERRA (N) et THRANEL-RICHARD (M), "Acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques", *Revue française de pédagogie*, n°107, avril-mai-juin, 1994, pp 43 à 62
- SIMMEL (G), *Sociologie et épistémologie*, PUF, Paris, 1981, 238p
- SIROTA (R), "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe", *Revue française de pédagogie*, n°80, juil-août-sept 1987, pp 69 à 97
- SIROTA (R), *L'école primaire au quotidien*, PUF, Paris, 1988, 195p
- SNYDERS (G), *La pédagogie en France aux XVIIème et XVIIIème siècles*, PUF, Paris, 1965, 459p
- SNYDERS (G), *Ecole, classe et lutte des classes*, PUF, Paris, 1976, 377p.
- SNYDERS (G), *Où vont les pédagogies non directives?*, PUF, collection l'éducateur, Paris, 1976, 335p
- SYLVERE (A), *Toinou. Le cri d'un enfant auvergnat*, Ed Plon, Paris, 1980, 323p
- TAYLOR (C), "Suivre une règle", revue *Critique*, n° spécial sur Pierre Bourdieu, n°579/580, août-septembre 1995
- TEDESCO (E), *Des familles parlent de l'école*, Ed. Casterman, Paris, 1979, 181p
- TERRAIL (JP), "Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980)", *Revue française de sociologie*, n°25, 1984, pp 421 à 436

-
- TESTANIERE (J), "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré", *Revue française de sociologie*, n°8, n° spécial, 1967, pp 17 à 33
- TESTANIERE (J), "Crise scolaire et révolte lycéenne", *Revue française de sociologie*, n°13, 1972, pp 3 à 34
- TESTANIERE (J), *Les enfants de milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible?*, thèse de doctorat ès lettres et sciences humaines, Université Paris IV-Sorbonne, sous la direction de R.Boudon, 1981, 632p
- THEVENOT (L), "Le régime de familiarité. Des choses en personne", *Genèses*, n°17, septembre 1994, revue trimestrielle publiée avec le CNRS, Ed. Belin, pp 72 à 101
- THEVENOT (L), "L'action en plan", communication au colloque "L'action collective: coordination, conseil, planification", Laboratoire de recherches philosophiques sur les logiques de l'agir, Université de Franche-Comté, Besançon, 20-24 octobre 1994, 19p
- THIBAUT (J), *Les aventures du corps dans la pédagogie française*, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, Paris, 1977, 320p
- THIN (D), *Les relations entre enseignants, travailleurs sociaux et familles populaires urbaines: une confrontation inégale*, thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de Guy Vincent, Université Lyon II, juin 1994, 562p
- VAN HAECHT, *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1998, 242p
- VAN KRIEKEN (R), "The organisation of the soul: Elias and Foucault on discipline and the self", *Archives européennes de sociologie*, 1990, n°2, tome XXXI, pp 353 à 371
- VAN ZATEN (A), THIN (D), VINCENT (G), *Processus de formation et dynamiques locales dans l'agglomération lyonnaise*, Programme pluriannuel en sciences humaines, Rhône-Alpes, GRS, décembre 1992, 172p
- VIALA (A), CHERVEL (A), SARRAZIN (B), ROHOU (J), "La dissertation: naissance et évolution de l'exercice scolaire", *Pratiques*, n° 68, décembre 1990, pp 107 à 118
- VASQUEZ (A), "Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française", *Revue française de pédagogie*, n°101, oct-nov-déc 1992, pp 45 à 58
- VERHOEVEN (M), *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Ed. Bruylant-Academia, Louvain-la Neuve, 1997, 465p
- VERRET (M), *Le travail ouvrier*, Ed Armand Colin, Paris, 1982, 238p
- VERRET (M), *La culture ouvrière*, ACL édition, Paris, 1988, 296p
- VERRET (M), "Où va la classe ouvrière française?", *Autrement: Ouvriers, ouvrières. Un continent morcelé et silencieux*, Série mutations, n°126, janv.1992
- VIGARELLO (G), *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Ed JP Delarge, Paris, 1978, 399p
- VINCENT (G), "Enseignement du français et système scolaire", *Revue française de sociologie*, n°9, 1968, pp 335 à 374
- VINCENT (G), *L'école primaire française*, PUL, Lyon, 1980, 344p
- VINCENT (G), "L'école normale de l'an III de la première République française", *Paedagogica Historica, International Journal of the history of education*, XXVII, 1991,

pp 215 à 230

- VINCENT (G), (collectif sous la direction de), *L'école prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, PUL, Lyon, 1994, 227 p
- WACQUANT (L), "Corps et âmes. Notes ethnographiques d'un apprenti-boxeur", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°80, nov. 1989, pp 33 à 67
- WEBER (F), "L'ethnographie armée par les statistiques", *Enquête*, n°1, Ed. Parenthèses, Marseille, 1995, pp 153 à 165
- WEBER (M), *Le savant et le politique*, Ed Plon, Paris, 1959, 185p
- WEBER (M), *Essais sur la théorie de la science*, Ed Plon, Paris, 1965, 537p
- WEBER (M), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Ed Plon, Paris, 1990, 286p
- WEBER (M), *Economie et société/1. Les catégories de la sociologie*, Ed. Plon, coll.Pocket, Paris, 1995, 411p
- WEBER (M), *Economie et société/2. L'organisation et les puissance de la société dans leur rapport avec l'économie*, Ed Plon, coll.Pocket, Paris, 1995, 425p
- WEBER (M), *Sociologie des religions*, textes réunis et présentés par JP Grossein, Ed Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines, Paris, 1996, 545p
- WILLIS (P), "L'école des ouvriers", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, novembre 1978, pp 51 à 61
- WOODS (P), *L'ethnographie de l'école*, Ed A.Colin, Paris, 1990, 175p
- WYLIE (L), *Un village du Vaucluse*, Ed Gallimard, Paris, 1969, 403p
- ZAZZO (B), *Un grand passage de l'école maternelle à l'école primaire*, Paris, PUF, 1978, 223p
- ZAZZO (B), "Les conduites adaptatives en milieu scolaire: intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles", *Enfance*, n°4, 1982, p.267 à 282.