



# *Recherches en Éducation*

N°39 – Janvier 2020

**La parole des enfants:  
enjeux épistémologiques, méthodologiques et éthiques**

Numéro coordonné par  
**Carole DAVERNE-BAILLY & Judit VARI**

### La parole des enfants : enjeux épistémologiques, méthodologiques et éthiques

Coordonné par Carole Daverne-Bailly  
& Judit Vari

- CAROLE DAVERNE-BAILLY & JUDIT VARI 3  
Édito - Au-delà du conformisme des adultes,  
la parole des enfants
  
- GHISLAIN LEROY 7  
Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine
  
- C. CARMEN DRAGHICI & PASCALE GARNIER 17  
Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants :  
enjeux politiques et épistémologiques
  
- SOPHIE LEVRARD 30  
Prendre en compte la parole des enfants de six à onze  
ans et révéler leur statut d'informateurs particuliers :  
l'apport des méthodes visuelles
  
- EIRICK PRAIRAT 42  
Le tact au cœur de la parole professorale
  
- SAMUEL NEPTON 51  
Faire bonne expression : prise de parole et formation  
de la pensée en philosophie pour enfants
  
- VINCENT LORIUS 64  
Justice scolaire pour les hérissons : la prise en compte  
de la parole des élèves au sein des conseils de discipline

## Recherches en éducation

N° 39 - Janvier 2020

## Varia

- JULIE GOBERT 78  
Dynamiques des processus d'enseignement-  
apprentissage : position du problème et déploiement  
de contextes
  
- OLIVIER MARTY 96  
L'éducation de Nietzsche. Réactualisation des  
considérations sur l'honneur : une des valeurs de l'ethos  
universitaire
  
- DELPHINE PATRY 106  
La tentation d'une pédagogie autogestionnaire  
alternative : l'exemple des lycées expérimentaux dans  
les années 1980 en France

## Recensions

- GUILLAUME ESCALIÉ – Accompagner l'entrée dans le métier  
des enseignants. Contribution d'un programme de recherche en  
anthropologie culturaliste – *Recension de Xavière Lanéelle*
  
- ALAIN BAUDRIT – Éducation et formation dans les sociétés  
contemporaines. Le don/ contre-don toujours d'actualité ? –  
*Recension de Renaud Hétier*
  
- XAVIER RIONDET, RITA HOFSTETTER & HENRI LOUIS GO  
Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX<sup>e</sup> siècle. Itinéraires  
et connexions – *Recension de Jean Houssaye*
  
- JORIS THIEVENAZ – Enquêter et apprendre au travail. Appro-  
cher l'expérience avec John Dewey – *Recension de Michel  
Fabre*
  
- RICHARD ETIENNE, SERGE RAGANO & LAURENT TALBOT  
Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ? – *Recen-  
sion de Laetitia Progin*

## Au-delà du conformisme des adultes, la parole des enfants

Carole Daverne-Bailly & Judit Vari

Édito

Les recherches en sciences sociales sur les enfants ont connu, depuis les années 1980-1990, un certain dynamisme. Au fil du temps, elles ont porté un regard nouveau sur l'enfance et l'adolescence, ce qui a eu pour conséquences de modifier les manières d'aborder des objets d'études classiques, tels que la famille et l'école. Ces travaux ont ouvert la voie à des recherches plus microsociologiques, permettant de mettre en lumière les processus de socialisation et leurs effets (sur les parcours scolaires et sur l'ensemble des acteurs, aussi bien adultes qu'enfants). Ce n'est plus seulement le point de vue de l'adulte qui est pris en compte, mais aussi celui de l'enfant, peu à peu considéré comme un acteur social à part entière.

En effet, dans les années 1980-1990, les travaux en sociologie de l'éducation s'écartent d'une vision macrosociologique, qui négligeait le rôle actif de la famille dans le parcours scolaire des enfants, la limitant à la variable « profession ». La réflexion s'est alors déplacée vers les pratiques de socialisation et l'accompagnement de la scolarité des enfants : certaines études ont analysé l'impact sur les carrières scolaires des élèves de la transmission des valeurs (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Percheron, 1991) et des pratiques éducatives familiales (Baumrind, 1980 ; Kellerhals & Montandon, 1991 ; Lautrey, 1980). D'autres ont accordé une place importante à la construction de projets (Lahire, 1995 ; Terrail, 1984c, 1997 ; Zéroulou, 1988), au « choix » des établissements (Ballion, 1991 ; Héran, 1996 ; Langouët & Léger, 1991), au suivi de la scolarité par les mères (Héran, 1994 ; Thin, 1998) ou à la demande de cours particuliers (Glasman, 1997). D'autres encore se sont intéressés au métier d'élève (Perrenoud, 1994), à la manière dont les lycéens construisent leur expérience scolaire et se vivent eux-mêmes comme des acteurs (Dubet, 1991), aux projets d'avenir des adolescents, à leurs craintes et espoirs (Guillaume, 1998).

Cette attention croissante accordée par les chercheurs d'abord au rôle de la famille, puis à la parole de l'enfant, témoigne de l'importance que les groupes sociaux portent eux-mêmes à cette parole, reconnue et valorisée. Elle est liée aux profondes mutations sociales et familiales qui, en se « démocratisant » (Renaut, 2004), laisseraient davantage de place au choix de l'enfant (Fize, 1990), même si ce choix n'est parfois qu'apparent. Progressivement se constitue ainsi en champ autonome une sociologie de l'enfance (Sirota, 2006)

Les chercheurs s'accordent sur un point : l'enfance, qui doit être appréhendée comme une construction socio-historique (Garnier, 1995 ; Danic, Delalande & Rayou 2006), n'est pas une enfance homogène. Les enquêtes soulignent effectivement l'importance de la diversité des modèles de relations familiales et des disparités sociales en termes d'accès à la parole. Un numéro récent de la revue *Politix* (2012) est ainsi centré sur la différenciation sociale des enfants ; les recherches de Wilfried Lignier et Julie Pagis (2012), qui sont axées sur les processus de classification et de catégorisation sociale chez les enfants, montrent que la capacité à donner son point de vue sur l'ordre social dépend des ressources et du style langagier des enfants.

Proposer un numéro thématique sur la prise en compte de la parole de l'enfant s'est d'autant plus imposé à nous que cette question est centrale pour les sciences humaines et sociales, bien qu'elle reste somme toute encore assez peu structurée dans le champ. Comment celles-ci traitent-elles de la parole de l'enfant aujourd'hui ? En quoi contribuent-elles au renouvellement des approches épistémologiques et méthodologiques ?

Il s'agit d'enjeux éthiques essentiels pour nos sociétés démocratiques, où chacun doit pouvoir trouver sa place en tant que citoyen et véritable acteur de la vie sociale. Or, la parole des enfants n'est pas donnée d'avance et reste souvent l'apanage de celles et ceux qui ont la capacité de pouvoir prendre la parole au sein de l'espace public, le plus souvent les adultes. L'enfant n'est-il alors que dépendant et soumis à la domination des adultes ? Sa parole peut-elle être considérée comme singulière et authentique ou n'est-elle que le simple reflet de celle des adultes ? Les débats autour des prises de parole de Greta Thunberg, la jeune militante écologiste suédoise qui a été suivie par des millions de jeunes à travers le monde dans des manifestations de grande ampleur, montrent à quel point il reste difficile pour un jeune non seulement d'être pris au sérieux mais aussi d'être cru. Le billet d'*Eduveille* du 21 novembre 2019 témoigne quant à lui des enjeux associés à la parole des élèves dans l'espace scolaire : une participation orale pour soutenir les apprentissages scolaires, pour contribuer au débat collectif notamment dans le cadre de conseils (de classe, de la vie collégienne ou lycéenne, etc.), pour participer à l'auto-évaluation des établissements. Cette parole des élèves est-elle davantage entendue et crue que celle de Greta Thunberg ? Par qui, dans quels espaces et à quelles conditions ?

Dans ce numéro thématique, nous interrogeons d'abord le statut de la parole enfantine. L'article de Ghislain Leroy propose ainsi une réflexion épistémologique sur les sociologies de l'enfance, dans le contexte français essentiellement. Il montre que deux grands courants se sont constitués – l'un considérant l'enfant comme un acteur social à part entière, l'autre comme un agent social pris dans un ensemble de réseaux dont il est dépendant – ; il souligne les oppositions et convergences entre ces deux courants.

Nous questionnons ensuite les liens entre la posture du chercheur, son cadre théorique, les expérimentations d'enquête et les bricolages méthodologiques mis en œuvre. Dans leurs contributions, Pascale Garnier, Carmen Draghici et Sophie Levrard explicitent la manière dont elles ont appréhendé les publics enfantins au cours de leurs enquêtes (cf. aussi Garnier & Rayna, 2017) et questionnent leur posture d'un point de vue éthique et méthodologique : de quelle manière leurs travaux favorisent-ils la parole de l'enfant et sa prise en compte ? Dans quelle mesure participent-ils à l'*agency* des enfants parfois très jeunes (Garnier, 2015) ? Pascale Garnier et Carmen Draghici mettent l'accent sur une approche participative, à savoir la « visite guidée » comme méthodologie visuelle adaptée aux jeunes enfants, reconnus « experts de leur vie » ; ces derniers prennent des photographies et guident une enquêtrice – une autre filmant leur activité de photographe – dans des lieux collectifs d'accueil et d'éducation. Elles saisissent ainsi les manières dont les enfants s'approprient la situation, les interactions entre enfants et chercheurs, mettent en valeur leur *agency*. La perspective adoptée par Sophie Levrard est similaire, celle-ci insistant également sur son statut de maman-maîtresse-enquêtrice et sur les manières d'habiter l'école.

Nous portons enfin notre attention sur les adultes : quels sont les enjeux de la parole des enfants pour les professionnels ? Quels sont ses effets sur leurs pratiques pédagogiques et éducatives ? Les contributions d'Eirick Prairat, Samuel Nepton et Vincent Lorius précisent la posture essentielle de l'adulte et les conditions pour que cette parole puisse être réellement considérée. Eirick Prairat mobilise le concept de tact, alors que Samuel Nepton privilégie celui de respect de l'adulte, pour rendre cette parole effective. Quant à Vincent Lorius, s'il insiste sur les enjeux éthiques et moraux, il montre aussi que dans certains espaces, comme les conseils de discipline, la parole de l'enfant ne peut à aucun moment se déployer. Une tension apparaît alors : si Prairat insiste sur la posture d'écoute de l'adulte (de l'Autre de manière plus générale), c'est bien parce que sinon la parole de l'enfant ne peut être entendue, comme le montre Lorius.

Nous verrons au travers des différents articles que la question des espaces et des publics est centrale dans la manière de prendre en compte la parole de l'enfant. Par exemple, que ce soit avec des enfants de migrants en moyenne section, des enfants de 2-3 ans en crèche ou en jardin maternel, des élèves d'une école rurale discriminée socialement, ou encore des collégiens et lycéens en conseil de discipline, celle-ci est plus ou moins facilement recueillie par les chercheurs et accueillie par les professionnels.

La question des relations interindividuelles traverse également les articles, les acteurs n'étant pas pris dans de simples rapports de domination, même s'ils n'y échappent pas toujours (le dernier ouvrage coordonné par Bernard Lahire va dans ce sens). Cette question en amène d'autres : comment l'enseignant aide-t-il ses élèves à grandir ? Comment les adultes pourraient-ils intégrer les enfants aux décisions qui les concernent ? Quel rôle les chercheurs ont-ils à jouer ? Doivent-ils se faire les porte-paroles des enfants ? C'est l'un des enjeux fondamentaux de la recherche en sciences humaines et sociales, les chercheurs devant favoriser – nous semble-t-il – les conditions d'une écoute attentive.

**Carole Daverne-Bailly & Judit Vari**

Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF)  
Université Rouen Normandie

## Références

- BALLION Robert (1991), *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier.
- BAUMRIND Diana (1980), « New directions in socialization research », *American Psychologist*, n°35, p.639-652.
- DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- FIZE Michel (1990), *La démocratie familiale*, Paris, Presses de la Renaissance.
- GARNIER Pascale & RAYNA Sylvie (dir.) (2017), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*, Bruxelles, Peter Lang.
- GARNIER Pascale (1995), *Ce dont les enfants sont capables. Marcher XVIII<sup>e</sup>, travailler XIX<sup>e</sup>, nager XX<sup>e</sup>*, Paris, Métailié.
- GARNIER Pascale (2015), « L'agency des enfants. Projet politique et scientifique des "childhood studies" », *Éducation et sociétés*, n°36, p.159-173.
- GLASMAN Dominique (1997), « La scolarisation hors l'école », dans Jean-Pierre Terrail (éd.), *La scolarisation en France : critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, p.141-155.
- GUILLAUME Jean-François (1998), *Histoires de jeunes*, Paris, L'Harmattan.
- HÉRAN François (1994), « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent », *INSEE Première*, n°350, p.58-63.
- HÉRAN François (1996), « École publique, école privée : qui peut choisir ? » *Économie et Statistique*, n°293, p.17-39.
- KELLERHALS Jean & MONTANDON Cléopâtre (1991), *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- LAHIRE Bernard (dir.) (2019), *L'enfance des inégalités*, Paris, Seuil.
- LAHIRE Bernard (1995), *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard.
- LANGOUËT Gabriel & LÉGER Alain (1991), *Public ou privé ?* La Garenne-Colombes, Publidix.
- LAUTREY Jacques (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, Presses universitaires de France.

LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie (2012), « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, n°99, p.23-49

PERCHERON Annie (1991), « La transmission des valeurs », dans François de Singly (éd.), *La famille. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p.183-193.

PERRENOUD Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

LIGNIER Wilfried, LOMBA Cédric & RENAHY Nicolas (coord.) (2012), *Politix*, n°99 (Différencier les enfants).

RENAUT A. (2004), « L'enfant à l'épreuve de ses droits », dans François de Singly (dir.) *Enfants-adultes, vers une égalité de statuts ?*, Paris, Universalis.

SIROTA Régine (dir.) (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

TERRAIL Jean-Pierre (1984), « Les ouvriers et l'école : le sens de la réussite », *Société française*, n°9, p.4-7.

TERRAIL Jean-Pierre (dir.) (1997), *La scolarisation en France : critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute.

THIN Daniel (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

ZÉROULOU Zaïha (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés », *Revue française de sociologie*, n°XXIX, p.447-470.

# Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine

Ghislain Leroy<sup>1</sup>

## Résumé

*Cet article balaye et articule un certain nombre de travaux sociologiques qui documentent le statut de la parole enfantine dans la société contemporaine. Ce parcours est aussi l'occasion d'une réflexion épistémologique sur la « sociologie de l'enfance », ou plutôt les « sociologies de l'enfance ». En étudiant la manière dont elles conceptualisent la parole de l'enfant, le présent article pose la question de ce qui oppose mais aussi rassemble les divers courants qui composent le champ, en particulier autour de la question de la « détermination » ou de l'« autonomie » de la parole enfantine. Des conceptions diverses de la socialisation sont souvent l'origine des débats. Modestement, des pistes de travail et des perspectives de dialogue sont évoquées.*

« En ce domaine je brûle encore de t'apprendre ceci :  
dans la chute qui les emporte, en vertu de leur poids,  
tout droit à travers le vide, en un temps indécis,  
en des lieux indécis, les atomes dévient un peu ;  
juste de quoi dire que le mouvement est modifié.  
Sans cette déclinaison, tous, comme gouttes de pluie,  
tomberaient de haut en bas dans le vide infini.  
Entre eux nulle rencontre, nul choc possible.  
La nature n'aurait donc jamais rien créée. »  
(Lucrèce, De la nature des choses. De natura rerum, p. 127)

Au sein de la sociologie française, en particulier grâce au travail et à l'action de Régine Sirota (1994 ; 1998 ; 2006a), une sociologie de l'enfance a émergé depuis les années 1990. Ses contours et délimitations ne sont pas simples à cerner pour plusieurs raisons. En premier lieu, y contribuent des auteurs liés à la psychologie, la psychanalyse ou l'histoire, ou en dialogue avec ces disciplines, et qui ne se réclament pas toujours de la sociologie de l'enfance (Sirota, 2006b). De même, d'autres champs de la sociologie (notamment de la famille) y participent également indirectement. Enfin et surtout, les définitions mêmes du champ et de son épistémologie ont fait l'objet de controverses parfois âpres (Lignier, 2007, p.205-206 ; Sirota, 2017, p.108 ; Zarca, 1999), indissociables de représentations hétérogènes de ce que serait « la » sociologie de l'enfance. Dans le cadre de ces débats, on trouve aussi, à l'inverse, des auteurs qui refusent l'utilisation des mots « sociologie de l'enfance », les considérant comme l'apanage du « camp » adverse. Martine Court (2017) lui préfère par exemple l'appellation « sociologie des enfants ». Pour autant, on peut aussi considérer que de tels positionnements relèvent d'une autre vision de la sociologie de l'enfance.

Dans cet article, nous souhaitons justement effectuer un parcours au sein de ces diverses sociologies de l'enfance et comprendre ces débats. Nous partirons ainsi d'une définition très ouverte et large de la sociologie de l'enfance, c'est-à-dire du postulat selon lequel l'ensemble des approches sociologiques de l'enfant en relèvent. La thématique de la parole de l'enfant, au coeur de ce numéro, s'avère justement une entrée puissante pour réaliser un tel parcours, car chacune de ces sociologies de l'enfance propose une certaine conceptualisation de la parole enfantine. Un premier ensemble d'auteurs peut être distingué, qui constituent un groupe relativement identifiable, car adoptant des positionnements théoriques relativement proches (malgré également d'indéniables différences). Il s'agit de chercheurs qui pensent l'enfant comme un acteur social, souvent oublié, dont ils cherchent, par leurs travaux, à faire entendre la voix. La première partie de cet article sera voué à une analyse de la manière dont ce premier groupe d'auteurs se représente la parole enfantine. Leurs représentations de l'enfant et de la parole enfantine s'avèrent critiquées par un deuxième ensemble d'auteurs. Leur conceptualisation de la parole enfantine

<sup>1</sup> Maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), Université de Rennes 2.

est différente : ils la conçoivent avant tout comme espace de déploiement des déterminations sociales, transmises par certaines instances socialisatrices. En creux de ces débats entre ces deux conceptualisations de la parole enfantine, c'est la question de l'originalité ou non de la parole enfantine, mais aussi de la nature même du processus de socialisation, qui est posée. En fin de deuxième partie et en conclusion, nous nous demanderons s'il ne convient pas de nuancer parfois l'opposition entre ces deux courants et étudierons les questions qu'ils posent l'un à l'autre.

Dans cet article au volume contraint, nous sommes très loin de prétendre à l'exhaustivité sur l'ensemble de ces deux courants, telle qu'elle pourrait par exemple être mise en œuvre dans une note de synthèse. Nous nous appuyons davantage sur certains auteurs ; ceux qui nous permettent tout particulièrement de travailler les diverses conceptualisations que nous prenons ici pour objet. Notre objectif est de dresser une cartographie, bien modeste à n'en pas douter, du champ de la sociologie de l'enfance contemporaine et sûrement par maints aspects pouvant être affiniée. De là, nous laissons de côté nombre de travaux autour de la parole ou du langage enfantins (notamment linguistiques, ou psycho-culturels) qui s'écartent trop de notre visée conceptuelle. Nous pensons qu'il est bon d'objectiver les différences entre les diverses sphères de la sociologie de l'enfance pour penser leurs rapports, et pourquoi pas envisager quand cela est possible des dialogues. Nous nous centrerons principalement sur la sociologie de l'enfance française mais nous permettons quelques incursions dans l'aspect international du mouvement.

## 1. Penser la parole enfantine comme celle d'un enfant-acteur

### ■ Le point de vue de l'enfant

Dans le monde anglo-saxon où elle est née, la sociologie de l'enfance s'est construite à partir de la volonté de faire émerger un point de vue et une parole enfantine qui seraient habituellement invisibilisés en raison du poids des points de vue et des paroles adultes (Corsaro, 1997). Ainsi appréhendé, vis-à-vis des enfants, le sociologue de l'enfance serait celui qui cherche « à donner à entendre leur voix » (Garnier & Rayna, 2016, p.10). Il s'agit du même coup de garder « la parole et le point de vue des adultes au second plan » (Delalande, 2001, p.18), ce dernier se voyant relativisé. Ces approches insistent souvent pour dire que l'enfant n'est pas un être immature ou une « cire molle », filant la métaphore cartésienne. Il pourrait exprimer un point de vue qui lui est propre, en tant qu'être « au présent » (James & Prout, 1990 ; Octobre & Sirota, 2010, p.19). Toute une série de recherches que l'on peut lier à cette veine de la sociologie de l'enfance s'est donc retrouvée dans l'idée de porter la focale sur le point de vue et la parole de l'enfant.

Selon Pascale Garnier et Sylvie Rayna (2016), un tel projet scientifique crée *ipso facto* des liens entre recherche et politique. Pourquoi ? Car, dans ce cas, le scientifique donnant la parole à l'enfant, ou cherchant à la faire émerger, opère une rupture face à l'ordre social habituel, qui donne peu la parole aux enfants. Il y a là alors des points communs entre cette démarche scientifique et certaines évolutions politiques (voir la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989, qui appelle à solliciter leur point de vue sur leur éducation). Cette logique quasi démocratique se dégage par exemple de recherches cherchant à associer les enfants à l'évaluation de la qualité des lieux préscolaires. « Lorsqu'on parle de qualité des services de la petite enfance, il est important non seulement d'écouter les points de vue des adultes, comme on le fait habituellement, mais aussi d'interroger les enfants eux-mêmes, car ils ont des choses très importantes à nous dire. » (Langsted, 1994, p.41). Garnier et Rayna (2016, p.10) évoquent toute une série de travaux en langue anglaise qui mobilisent les paroles enfantines pour améliorer les institutions préscolaires, et plus spécifiquement le matériel pédagogique, le *care*, ou encore le rôle et les attitudes des professionnels.

Une démarche de recherche proche se dégage des travaux qui visent à mettre au jour les représentations, opinions des enfants sur les projets socialisateurs dont ils sont l'objet. Cléopâtre Montandon (1997) cherche à dégager ce que les enfants pensent de l'éducation qu'ils reçoivent, de l'autorité éducative, de la manière dont ils y sont pris en charge ou non, etc. Dans le même re-



giste, on pourrait évoquer des recherches portant la focale sur les émotions enfantines liées aux processus socialisateurs dans lesquels ils sont pris. Lina Lago (2016) questionne par exemple des enfants sur les transitions scolaires qu'ils vivent.

■ **L'enfant-acteur et la critique d'une socialisation « verticale »**

Au sein de cette veine de la sociologie de l'enfance, l'objectif de dégager le point de vue enfantin s'explique aussi par une certaine représentation de ce que serait la socialisation enfantine. Selon Sirota (2006b, p.29), la sociologie de l'enfance, tant anglo-saxonne que française, se serait constituée dans la relativisation d'une approche « verticale » de la socialisation, également nommée parfois « structuro-fonctionnaliste » (Sirota, 2005, p.36 ; Danic, Delalande & Rayou, 2006, p.28), faisant la part belle à la détermination sociale de l'enfant. Sirota (2006b) justifie souvent cette épistémologie de la socialisation en faisant référence à l'interactionnisme symbolique, les sociologies de l'individu, le retour à l'« acteur » social et les processus de désinstitutionnalisation. En France, il s'est en tout cas agi pour un certain nombre d'auteurs de fonder la sociologie de l'enfance à distance d'une certaine sociologie de l'éducation, d'inspiration bourdieusienne, qui aurait connu au début des années 1990 un certain essoufflement, voire une véritable « glaciation théorique » (Sirota, 2006b, p.15). Dès lors, selon les variations au sein ce courant de la sociologie de l'enfance, un tel projet scientifique vise, soit à faire entendre le point de vue social d'un acteur dominé (l'enfant), soit à donner à entendre une parole habituellement invisibilisée mais qui joue d'ores et déjà un rôle dans le monde social contemporain, dont la structuration ne pourrait plus être pensée uniquement comme se tramant à partir de modalités socialisatrices uniquement « verticales ». À ce titre, nombre d'auteurs de ce courant se retrouvent à étudier des socialisations « horizontales », par exemple entre pairs (Delalande, 2001). On comprend ainsi que le projet de faire entendre le « point de vue » des enfants ne peut être compris qu'à partir de cet arrière-plan théorique, visant à dégager leur « activité sociale spécifique » (Sirota, 2012).

Ces approches de l'enfant-acteur défendent donc le projet scientifique de mettre au jour l'action sociale de l'enfant. En référence aux travaux de Myra Bluebond Langner avec qui elle a publié (Sirota & Bluebond-Langner, 2013), Sirota (à paraître) évoque l'enfant leucémique condamné qui met en œuvre d'actives stratégies pour que l'affection de ses parents demeure malgré l'issue fatale qui l'attend (son action vise à ce que la situation « tienne »). Nombreux sont par ailleurs les travaux de cette veine de la sociologie de l'enfance qui conceptualisent des « inaccomplissements » des projets socialisateurs menés vis-à-vis des enfants, en cohérence avec les conceptions de la socialisation évoquées ci-avant. Doriane Montmasson (2016) constate que les enfants ne s'approprient pas forcément les normes alimentaires à l'œuvre au sein des ouvrages de littérature de jeunesse qui leur sont lus. Ces écarts sont interprétés comme autant de signes de logiques relevant d'une « interprétation », de « capacité d'actions » et même selon l'auteure d'« espace de liberté » des enfants. Au sein de cette veine de la sociologie de l'enfance, la thématique de la résistance enfantine est d'ailleurs souvent évoquée. « [L'enfant] ne subit pas seulement le traitement scolaire ou la prise en charge familiale mais participe en retour à leur définition, éventuellement *résiste à leur emprise, contrarie leur pression* [nous soulignons] » (Danic, Delalande & Rayou, 2006, p.27).

On comprend donc pourquoi nombre d'auteurs de cette veine de la sociologie de l'enfance se sont référés à la notion d'*agency* (Garnier, 2015 ; Montmasson, 2016). Sirota et Octobre affirment : « En France, le terme *agency* bénéficie depuis quelques décennies d'un regain d'intérêt dans divers champs de recherche (notamment dans les études de genre) au point qu'on a pu parler d'un *agentive turn*, qui pourrait faire écho au succès connu par la *French Theory* outre-Atlantique, assemblage de corpus théoriques très variés, ayant pour (quasi seul) point commun d'être nés dans les années 1960 et 1970 et de produire une critique du sujet. Le détour océan ou marin apparaît fécond, mais au prix d'un certain nombre de transformations. La *French Theory*, réinvention américaine de courants intellectuels français parfois concurrents, a ainsi permis l'essor des *Gender Studies* et des *Cultural Studies*, qui ont irrigué ensuite l'émergence d'une sociologie de la réception, du genre et des médias en France, *tandis que l'appropriation française du concept d'agency alimentait l'essor de la sociologie francophone de l'enfance* [nous soulignons] » (Sirota & Octobre, 2010, p.29).

## ■ **Méthodologies**

*Quid* des liens entre parole enfantine et méthodologie, au sein de cette veine de la sociologie de l'enfance ? Au sein d'une telle conceptualisation, le recueil de la parole enfantine peut évidemment s'avérer être la méthodologie par excellence pour accéder au point de vue enfantin. Julie Delalande écrit (2001, p.71) : « quelques paroles saisies au vol dévoilent des conflits entre enfants à propos de l'organisation du jeu ou des règles qui devraient le caractériser. » Cela peut également passer par une attention au vocabulaire des enfants : « Plus encore, du point de vue des enfants eux-mêmes, l'appartenance à un groupe est un enjeu de première importance – spécialement chez les plus jeunes – qui transparaît dans leur vocabulaire dans lequel le terme de *bande* et de *chef* occupent une place centrale. » (p.71)

Reste qu'en règle générale, les auteurs liés à ce courant de la sociologie de l'enfance s'avèrent particulièrement attentifs aux relations de domination adulte / enfant qui pourraient s'introduire subrepticement au sein de la relation d'enquête (Hammersley & Atkinson, 2007). Selon Alison Clark (2010), ces jeux de domination peuvent se renforcer si les enfants font partie de groupes sociaux dominés (genre, origine ethno- raciale, etc.). Johanna Einarsdottir (2016) conseille ainsi d'éviter les relations d'enquête auprès d'un seul enfant et de privilégier des enquêtes en face de groupes d'enfants, qui seraient ainsi plus capables de faire valoir leurs points de vue. Des travaux s'interrogent également sur la question éthique du risque d'intrusion de l'adulte par la recherche (Eide & Winger, 2005). Ce souci semble malgré tout plus présent hors de France que dans les travaux francophones.

Il ressort cependant de certains travaux de cette veine de la sociologie de l'enfance que la parole de l'enfant ne serait qu'une des entrées potentielles pour mettre au jour son point de vue et son action socialisatrice. « De fait, les formes non verbales de communication sont essentielles et doivent être reconnues comme des formes d'expression à part entière, rendant visible "ce qui parle" aux enfants et utilisant les méthodologies visuelles à titre de "voix" des enfants. » (Garnier & Rayna, 2016, p.10)

Clark (2010) propose une méthode « mosaïque », qui procède de l'usage de plusieurs méthodologies : observation, entretien, réalisation de cartes de lieux connus par les enfants, visites guidées, pour exprimer les sentiments qu'ils ressentent selon les espaces, etc. Le recueil de la parole de l'enfant n'est alors qu'un moyen parmi d'autres et l'on interroge parfois ses limites pour révéler le point de vue enfantin (particulièrement lorsque l'enfant ne maîtrise pas encore le langage). Dans une certaine continuité, Einarsdottir (2016) propose de l'auto-confrontation par vidéos et la réalisation de dessins. Ces derniers sont aussi utilisés Maria Renata Prado-Martin (2018). L'usage d'appareils photo a également été mis en œuvre pour mettre au jour les centres d'intérêt des enfants (Thomson, 2008).

## ■ **2. Déterminations sociales des paroles enfantines**

D'autres recherches se réclamant d'une approche sociologique de l'enfance, voire de la « sociologie de l'enfance » (mais pensée différemment), ne se reconnaissent pas dans le courant très composite qui vient d'être évoqué, regroupé par une critique d'une approche « structuro-fonctionnaliste » de la socialisation et par la défense d'un enfant-acteur. Ils proposent une vision plus déterministe du processus de socialisation, indissociable d'une réactivation de la question de la différenciation sociale.

### ■ **Défense de la socialisation « verticale »**

Wilfried Lignier et Julie Pagis (2017) critiquent l'idée selon laquelle, avec la parole de l'enfant, émergerait de la « nouveauté » dans le monde social. Ici, les paroles enfantines sont plutôt pensées comme le lieu d'un recyclage. Les propos des enfants peuvent être décryptés comme un lieu de reprise de catégories et de hiérarchisations qui leur ont été transmises dans le cadre de

leur socialisation primaire. Il y aurait une logique de transfert de jugements reçus dans certaines instances socialisatrices. Ces jugements seraient remobilisés dans d'autres situations sociales, par exemple pour justifier des inimitiés entre pairs. On voit également comment certains métiers sont dévalorisés par les enfants car ils relèvent du sale ou du malodorant (reprise de catégories hygiéniques transmises par la famille ou l'école). L'étude des phénomènes verbaux s'avère centrale dans leur étude du processus de formation des dispositions (sociogenèse). Tout un usage social de la parole (se taire, choisir ses mots, etc.) est aussi à analyser : « Au-delà des stricts résultats scolaires qui viennent fonder des frontières amicales, il faut par ailleurs souligner que les enfants font aussi régulièrement référence au comportement en classe (et plus largement dans l'enceinte scolaire) de leurs pairs lorsqu'ils cherchent à expliquer leurs inimitiés. Ces références méritent qu'on s'y attarde dans la mesure où, en se saisissant de schèmes d'évaluation plus informels, les enfants s'avèrent en position de formuler des jugements encore plus chargés moralement. C'est qu'il ne s'agit plus seulement de pointer un manque de compétence, mais un véritable *manquement* à des règles très générales de bienséance (bien se tenir, rester calme, *ne pas couper la parole, ne pas dire de « gros mots »* [nous soulignons], etc.) – règles qui sont clairement d'abord des injonctions pédagogiques, auxquelles les enfants ne cessent d'être exposés dans la vie de classe. » (Lignier & Pagis, 2014, p.49). Carine et Malia, deux enfants qu'ils observent, valorisent particulièrement le sens de la retenue, de la mesure, et dévalorisent symétriquement les usages plus animés du corps et de la parole (Lignier & Pagis, 2014, p.58). Il en va de même du côté des jugements des politiques par les enfants : Le Pen « dit des gros mots », Mélenchon « coupe la *parole* » aux journalistes (Lignier & Pagis, 2017).

D'un point de vue méthodologique, chez Lignier, la parole de l'enfant est parfois glanée, parfois suscitée. « Nathan a chez lui un jeu de cartes sur les différents pays du monde, et il s'est mis en tête d'apprendre, tout seul (il n'a pas de frères et sœurs), d'abord les drapeaux (il se dit incolable) puis les superficies de chaque pays du monde. "En fait je fais un concours entre les pays" m'explique-t-il, c'est-à-dire qu'il cherche à savoir quel est le pays le plus petit et quel est le plus grand. » (Lignier, 2007, p.212). Cette parole est le fruit d'un dialogue avec le chercheur, peut-être à son initiative. En outre, la suite du raisonnement va consister à relier cette parole à plusieurs instances de socialisation, potentiellement lieux d'autres paroles. Par exemple, il s'avère ici que Nathan montre ses talents en géographie car ses pairs lui posent des questions. La parole brillante n'aurait donc pas émergé sans ce contexte de stimulation et d'émulation entre pairs (où l'on voit une conceptualisation du groupe de pair différente de celle de Delalande du point de vue de la socialisation ; il est ici une sorte de lieu-« relais » des paroles adultes). L'intelligence sociologique de cette parole passe aussi par un entretien avec les parents : ils ont trouvé le jeu des cartes « intéressant » selon leurs propres mots. Ces paroles adultes sont elles-mêmes resituées dans un contexte social et certaines valeurs éducatives propres à leur groupe social (Vincent, 2000). Pour comprendre une parole enfantine, il peut aussi être nécessaire de glaner des échanges de paroles entre enfants (Lignier, 2007). Outre le décryptage des implicites des jugements qu'ils profèrent (hiérarchisation livre / BD par exemple), le ton peut être un bon indicateur des hiérarchies qui sont mobilisées. Un élève se moque par exemple d'un autre qui ne lit pas les ouvrages les plus légitimes (les livres). Il est intéressant de noter que, dans cet article, la parole de l'enfant est parfois pensée par rapport à des paroles absentes. Par exemple, quand Lignier interroge Nathan sur ses lectures, il remarque que ce dernier n'évoque pas Harry Potter, dont il sait par ailleurs qu'il est fan. Il faut voir ici une logique de présentation de soi. D'un point de vue méthodologique, des points communs apparaissent avec les recherches liées à la sociologie de l'enfance évoquées dans la première partie (observer les univers enfantins), malgré quelques divergences : Danic, Delalande et Rayou (2006) sont plus réservés sur l'observation participante que Lignier (2007), comme l'a vu Sarcinelli (2015).

Nous relierons à cette veine de la sociologie de l'enfance l'ensemble des nombreux travaux sociologiques qui étudient le caractère différencié des socialisations langagières. Citons-en quelques-uns. Muriel Darmon (2001) évoque une maîtresse de maternelle demandant à ses élèves de trois ans « ce que c'est que la nuit ». Cette capacité à pouvoir la décrire, l'associant peut-être à certaines « références » (étoiles, hibou, chauve-souris, etc.)<sup>2</sup>, et à jouer le rôle d'interlocuteur langagier dès trois ans n'est pas diffusée de la même manière dans tous les milieux sociaux. Preuve

<sup>2</sup> Ces exemples ne sont pas donnés par Muriel Darmon.

en est également la différence, dans cette même étude, entre le relatif mutisme d'un élève de milieu populaire dans sa classe, en particulier face à sa maîtresse, et le groupe des « chipies », toujours prêtes à interagir avec aisance, notamment verbalement, avec la maîtresse. La question de l'hétérogénéité de ce que l'on peut alors nommer des « socialisations langagières différenciées » transparait aussi des nombreux travaux qui se penchent sur les continuités et hiatus entre certaines socialisations langagières ayant lieu dans la sphère familiale, et à l'école, par exemple, entre autres, des travaux de Stéphane Bonnéry et Christophe Joigneaux (2015) sur les différentes manières de lire des albums à la maison.

Nombreux sont les auteurs que l'on peut relier à cette veine de la sociologie de l'enfance qui critiquent les perspectives liées à la figure de l'enfant-acteur (Lignier, 2007). En continuité avec David Lancy (2012), Martine Court (2017, p.55) voit dans la mobilisation de cette notion une indistinction dommageable entre l'utilisation scientifique du concept d'« acteur » et son usage militant.

### ■ *Peut-on nuancer l'opposition entre ces deux grands « courants » ?*

En premier lieu, il est nécessaire de lire les auteurs dans le détail pour éviter les simplifications. Le détail des conceptualisations peut aussi évoluer d'un texte à l'autre chez un même auteur. La prise en compte des déterminismes sociaux est loin d'être absente chez Sirota, qui, au sujet de l'enfant, écrit (2005, p.41)<sup>3</sup> : « De même, le considérer comme sujet se construisant n'implique pas d'oublier les pesanteurs des normativités et des conditions sociales qui encadrent tant cette construction sociale que nos imaginaires symboliques. »

De même, au rebours d'une représentation insulaire du groupe d'enfants, Delalande (2001, p.89, p.256,) évoque, au sujet du monde des adultes et des enfants, des « relations existantes entre les deux », et écrit par ailleurs : « Si les groupes ne sont pas le fait d'une volonté d'adultes, leur fonctionnement et les valeurs qu'ils véhiculent sont loin d'être indépendants d'une expérience sociale vécue parmi les grands. Nos développements précédents ont cherché à montrer notamment l'influence de l'enseignement moral et civique des maîtres et plus profondément le « modelage » des enfants par leur société. »

Quant à Lignier et Pagis (2014, p.60), ils affirment : « Ces développements gagneraient à être faits dans l'esprit qui, à nos yeux, devrait animer toute approche sociale de l'enfance, au-delà des angles propres aux disciplines. Cet esprit consiste fondamentalement à ne pas opposer l'activité autonome, l'*agency* manifeste des enfants, à des déterminations qui lui seraient extérieures. L'*agency* enfantine ne doit pas être un horizon normatif pour les sciences sociales de l'enfance ; et pour reprendre les termes très justes de l'anthropologue de l'enfance David Lancy, les chercheurs ne devraient « ni la porter au pinacle, ni l'enterrer, mais bien la mettre à l'épreuve de l'ensemble des armes empiriques qui composent [leur] arsenal » (Lancy, 2012, p.16). »

L'ensemble des auteurs composant les différents courants de la sociologie de l'enfance s'attellent donc à prendre en charge la question des rapports entre l'action de l'enfant et les déterminations sociales qui l'entourent.

De là, on peut peut-être, aiguillé par Montandon (1997), considérer qu'il y a toujours lieu d'étudier le processus socialisateur sous deux facettes, quelle que soit la manière dont on le conçoit. « Mais l'éducation-socialisation représente une double réalité, comme les deux faces d'une médaille : d'une part l'action des « éducateurs » et d'autre part, l'action des « éduqués », leur trajectoire, leur propre expérience dans ce processus (Montandon, 1988). Cette approche duale n'est pas nouvelle. G.H. Mead, figure importante de la sociologie du début du siècle avait souligné que si

<sup>3</sup> Voir aussi par exemple (Sirota, 2017, p.107) : « À partir de là, la problématique peut marcher sur ses deux jambes. Il s'agit de concevoir l'enfant comme ayant une capacité d'action (*agency*) et de s'intéresser aux formes structurelles de l'enfance. Dans toute société, il y a une forme structurelle qui s'appelle enfance, mais qui est variable dans le temps et dans l'espace social. La sociologie de l'enfance considère l'enfant comme un acteur social, mais s'intéresse aussi aux variations des conditions structurelles de son éducation et à l'articulation entre ces deux questionnements. Comment bien comprendre « ce qu'ils font de ce qu'on leur fait » ? Cléopâtre Montandon (1997), dans un des premiers ouvrages parus en français, dans une interrogation générale sur la socialisation, essaie ainsi de cerner l'expérience qu'ont les enfants de leur éducation. Le poids est mis sur l'un ou l'autre de ces aspects selon les travaux et les moments. »

l'individu a la faculté d'intérioriser et d'adopter ce qui lui est proposé ou imposé par les différents agents de son éducation, il est également *sujet actif* dans ce processus, pas uniquement objet. [...] Toutes ces représentations, émotions, actions, toute cette expérience des socialisés fait en somme partie du chantier de construction sociale de leur identité » (Montandon, 1997, p.17-18).

Quelle que soit la conception retenue du processus de socialisation (« structuro-fonctionnaliste », interactionniste, etc.), il peut être légitime de porter la focale sur ses deux facettes : le côté des instances de socialisation et le côté de l'enfant, c'est-à-dire de celui qui est l'objet des intentions socialisatrices et agit à partir d'elles (qu'on le pense comme « acteur », comme « socialisé », etc.). À ce titre, on peut dire que le concept de « recyclage » de Lignier et Pagis peut être considéré comme une analyse de l'« action » de l'enfant. Chez Darmon, cette « action » est également pensée dans une perspective plutôt déterministe, étant principalement conçue comme celle qui s'effectue face à des socialisations possiblement multiples, en continuité avec la pensée de Lahire (1998) sur l'homme pluriel : « On pourrait alors nous reprocher d'avoir davantage laissé dans l'ombre le socialisé : l'enfant lui-même. Il est en effet d'usage aujourd'hui d'insister, notamment suite aux travaux fondateurs d'Annick Percheron, sur le fait que l'enfant n'est pas l'objet passif de sa socialisation en évoquant les processus divers où il interviendrait comme « acteur » dans le tri des contenus effectué lors d'une sélection non automatique, voire d'une *négociation* entre parents et enfants (certains contenus de la socialisation étant intégrés, d'autres non) ; dans le travail effectué par l'enfant nécessaire à l'*appropriation* de ces contenus ; ou encore dans une *reformulation* et une retraduction des contenus de la socialisation qui proviendraient de l'enfant lui-même. Il ne s'agit pas de nier l'existence de tels phénomènes. Cependant, il n'est sans doute pas inutile de souligner que de telles affirmations ont souvent le défaut de tenir du postulat, et qu'il est difficile d'en trouver de véritables démonstrations empiriques. [...] Enfin et surtout, la prise en compte de tels phénomènes n'oblige pas à définir l'enfant comme un « acteur » de sa socialisation, comme s'il maîtrisait le processus de socialisation au point de faire de ce dernier un menu dans lequel il pourrait piocher au gré de ses envies. [...] Cette activité enfantine est notamment visible lorsque l'enfant fait précocement face à des socialisateurs multiples, dont il doit distinguer, comprendre, et hiérarchiser les injonctions explicites ou latentes. » (Darmon, 2006, p.42-43)

Quoiqu'il en soit, l'ensemble des approches « verticales » de la socialisation enfantine s'avèrent hautement critiques vis-à-vis de théories sociologiques de l'enfant qui le penseraient comme étant seul à l'origine de son action, ou comme pouvant aisément s'abstraire des visées socialisatrices dont il a été l'objet. Ces approches « verticales » critiquent une action de l'enfant qui serait appréhendée comme une sorte de *clinamen*, pour reprendre le concept de Lucrèce, dont nous avons proposé une citation au tout début de cet article. Ce philosophe considérait en effet qu'au sein du monde physique émergeait parfois une imprévue déclinaison dans la chute des atomes (*clinamen*), mouvement sans cause rompant la reproduction du même et source de nouveauté. Les approches « verticales » refusent une telle approche *sui generis* de l'action propre de l'enfant. Reste que la prise en compte de déterminations préalables n'est pas forcément contradictoire avec le concept d'*agency*. À propos de ce dernier, Monique Haicault (2012, p.17), mobilisant Foucault, affirme : « À propos de la pensée de Michel Foucault, Butler affirme, en accord avec lui, que le sujet n'est pas un donné naturel préexistant aux rapports de pouvoir. Selon ces deux auteurs, le sujet adviendrait aussi des rapports eux-mêmes, la "connaissance de soi par soi" émergerait selon Foucault du dedans des rapports de domination ».

## Conclusion

La confrontation que nous venons d'exposer entre deux courants forts de la sociologie de l'enfance aboutit à poser la question de l'originalité de la parole enfantine dans le monde social contemporain. Le courant plutôt « interactionniste » (première partie) prend finalement souvent pour point de départ l'évolution du statut de l'enfant dans la société contemporaine. Le point de vue enfantin serait davantage légitime, dans les familles, plus démocratiques (De Singly, 1996) ou à l'école. En somme, la parole enfantine contemporaine s'avérerait plus en mesure d'agir sur

le social, rendant dès lors en partie caduques les approches sociologiques qui la penseraient comme façonnée par les diverses instances de socialisation. De là, les travaux sociologiques de ce courant, en révélant les paroles enfantines, joueraient eux aussi en faveur de ces évolutions sociales contemporaines. Les sociologues plus déterministes appréhendent tout à fait différemment la situation contemporaine. Ils mettent au jour que cet enfant qui a la possibilité de s'exprimer est le fruit d'un certain milieu social, qui valorise l'expressivité (Plaisance, 1986), la verbalisation des sentiments<sup>4</sup>, non sans lien avec certaines théories venues de la psychologie et de la psychanalyse (Chamboredon & Prévot, 1973). Leurs analyses des paroles enfantines insistent sur leurs différenciations, en partie pour démasquer les inégalités contemporaines. Nous terminons donc ce parcours au sein des sociologies de l'enfance avec de multiples questions. Est-il possible de penser sociologiquement l'émergence d'une parole enfantine « libre », ou à tout le moins d'une parole qui regimbe (c'est-à-dire en discontinuité voire en rébellion par rapport aux déterminations reçues) ? Quelle serait d'ailleurs sa nature ? L'enfant d'aujourd'hui qui s'exprime formule-t-il une parole émancipée et/ou déterminée ? Peut-on rendre compte sociologiquement de l'émancipation sans s'émanciper de la sociologie ? Nous espérons avoir ouvert quelques chantiers, qui pourraient être communs aux auteurs des deux « courants », en particulier la clarification de l'« action » de l'enfant par rapport au processus de socialisation.

## Références

BONNÉRY Stéphane & JOIGNEAUX Christophe (2015), « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement », *Le français aujourd'hui*, vol.3, n°190, p.23-34.

CHAMBOREDON Jean-Claude & PRÉVOT Jean (1973), « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol.14, n°3, p.295-335.

CLARK Alison (2010), « Young children as protagonists and the role of participatory visual methods in engaging multiple perspectives », *American Journal of Community Psychology*, vol.46, n°1-2, p.115-123.

CORSARO William Andy (1997), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.

COURT Martine (2017), *Sociologie des enfants*, Paris, La découverte.

DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DARMON Muriel (2001), « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés & Représentations*, vol., n°11, p.515-538.

DARMON Muriel (2006), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.

DELALANDE Julie (2001), *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DE SINGLY François (1996), *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

EIDE Brit & WINGER Nina (2005), « From the children's point of view: methodological and ethical challenges » dans Alison Clark, Anne Trine Kjørholt & Peter Moss (dir.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, Bristol, Policy Press, p.71-90.

<sup>4</sup> Voir sur ce point les travaux de Nathalie Mangeard-Bloch (2017), sur les albums de littérature de jeunesse. La période contemporaine se caractériserait par : « ...la figure d'un enfant considéré comme une personne dont on peut prendre en compte les inquiétudes. L'enfant est un sujet. Il faut anticiper ses inquiétudes, le laisser exprimer ses appréhensions et reconnaître ses besoins émotionnels. Coulisses ou laboratoires des émotions, les scènes qui précèdent l'arrivée à l'école, sont l'occasion pour les personnages des albums de dévoiler de façon quasi-clinique les symptômes physiques de la peur et les émotions liées à l'appréhension de ce premier jour. » (p.409). L'accueil des émotions seraient pourtant bien plus le propre des albums à destination des catégories moyennes et supérieures. « Il semble, cependant, que les classes les plus populaires continuent de cultiver l'impériosité pour l'enfant de se conformer aux exigences scolaires sans manifester son ressenti » (p.418).

- EINARSDOTTIR Johanna (2016), « Point de vue des enfants : expériences de recherche en Islande », dans Pascale Garnier & Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, p.39-56.
- GARNIER Pascale (2015), « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies” », *Éducation et société*, vol.36, n°2, p.159-173.
- GARNIER Pascale & RAYNA Sylvie (2016), « Introduction : prendre au sérieux les points de vue des enfants ? », dans Pascale Garnier & Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, p.9-20.
- HAILCAULT Monique (2012), « Autour d'agency. Un nouveau paradigme pour les recherches de Genre », *Rives méditerranéennes*, n°41, En ligne <http://rives.revues.org>, doi : 10.4000/rives.4105
- HAMMERSLEY Martyn & ATKINSON Paul (2007), *Ethnography: principles in practises*, Londres, Routledge.
- JAMES Alan & PROUT Allison (dir.) (1990), *Constructing and Reconstructing Childhood*, Londres, Falmer Press.
- LAGO Lina (2016), « Visions de l'école chez les jeunes enfants en Suède », dans Pascale Garnier & Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, p.57-75.
- LAHIRE Bernard (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LANCY David (2012), « Unmasking children's agency », *AnthropoChildren*, n°2, p.1-20.
- LANGSTED Ole (1994), « Looking at quality from the child's perspective », dans Peter Moss & Alan Pence (dir.), *Valuing Quality in Early Childhood Services*, Londres, Paul Chapman, p.28-42.
- LIGNIER Wilfried (2007), « L'autonomie enfantine à l'épreuve des “surdoués”. Contribution ethnographique à une approche sociale de l'enfance », *L'Homme et la Société*, vol.3, n°165-166, p.205-221.
- LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie (2014), « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, vol.3, n°96, p.35-61.
- LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie (2017), *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris, Seuil.
- LUCRÈCE (1998). *De la nature des choses. De natura rerum*, Paris, GF Flammarion.
- MANGEARD-BLOCH Nathalie (2017), *La rentrée dans les albums de littérature de jeunesse : normes et représentations d'un rite de passage de la petite enfance*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes.
- MONTANDON Cléopâtre (1997), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.
- MONTMASSON Doriane (2016), *La réception de la littérature de jeunesse par les enfants : une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes.
- OCTOBRE Sylvie & SIROTA Régine (2010), « L'enfant au prisme de la culture : approches internationales », dans Sylvie Octobre & Régine Sirota (dir.), *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*, Paris, La documentation française, p.17-31.
- PRADO-MARTIN Maria Renata (2018), « La scolarisation en maternelle : une analyse du récit et des dessins d'enfant », *Éducation et socialisation*, n°50, En ligne <http://journals.openedition.org>, doi : 10.4000/edso.4977
- SARCINELLI Alice Sophie (2015), « Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge », *AnthropoChildren*, n°5 (juillet), En ligne <https://popups.uliege.be>
- SIROTA Régine  
— (1994), « L'enfant dans la sociologie de l'éducation, un fantôme ressuscité ? », *Revue de l'institut de sociologie*, n°1/2, p.147-163.

- (1998), « L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard », *Éducation et Sociétés*, n°2, p.9-34.
- (2005), « L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation », dans Geneviève Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'enfant, acteur et ou sujet au sein de la famille*, Ramonville-Saint-Agne, Eres, p.33-41.
- (2006a) (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- (2006b), « Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? », dans Régine Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.13-24.
- (2012), « L'enfance au regard des sciences sociales », *AnthropoChildren*, n°1 (janvier), En ligne <https://popups.uliege.be>
- (2017), « Sociologie de l'enfance et sociologie de l'éducation : va-et-vient », *Éducation et sociétés*, vol.40, n°2, p.105-121.
- (à paraître), « Positions et dispositions de la sociologie de l'enfance, retour et discussions sur le processus de socialisation », dans Séverine Depoilly & Séverine Kakpo (dir.), *La construction des dispositions durant l'enfance. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.

SIROTA Régine & BLUEBOND-LANGNER Myra (2013), « "L'enfant en tant qu'acteur". Présentation et traduction », *Corps*, vol.11, n°1, p.287-296.

THOMSON Pat (dir.) (2008), *Doing visual research with children and young people*, New York, Routledge.

VINCENT Sandrine (2000), « Le jouet au coeur des stratégies familiales d'éducation », *Sociétés contemporaines*, vol.40, n°4, p.165-182.

ZARCA Bernard (1999), « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, vol.36, p.67-101.



# Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques

C. Carmen Draghici & Pascale Garnier<sup>1</sup>

## Résumé

*En se focalisant sur des pratiques de recherche non pas seulement sur mais avec les enfants, cet article propose de faire un retour sur les enjeux et le travail d'enquête mené par les auteurs dans deux recherches réalisées avec des enfants de deux à quatre ans, notamment auprès d'enfants de migrants. Après avoir indiqué les enjeux politiques et sociaux des recherches suscitant la parole des enfants, nous montrons le développement de travaux internationaux auprès des jeunes enfants. Nous mettons ensuite l'accent sur la « visite guidée » comme méthodologie visuelle adaptée aux jeunes enfants, tout spécialement les enfants de migrants, et favorisant la réflexivité des chercheuses. Nous analysons comment ils se saisissent de la photographie comme « voix » pour rendre compte de leurs expériences dans des lieux collectifs d'accueil et d'éducation. À l'heure où les questions de domination des enfants par les adultes, de conception de l'enfance et d'éthique sont devenues incontournables, nous soulignons enfin que la recherche en appelle à une compréhension des enfants – « experts » de leur propre vie – comme sujets politiques.*

« Fonder la capacité de voir à partir des marges ou des profondeurs a une grande importance. Mais cela comporte le sérieux danger d'idéaliser et/ou de s'appropriier la vision des moins puissants alors qu'on revendique de voir à partir de leur position. Voir d'en bas ne s'apprend pas facilement et n'est pas sans problème... » (Haraway, 2007, p.119)

Cette mise en garde aussi bien épistémologique que politique de Dona Haraway sur les risques d'idéalisation d'une vision qui serait celle des assujettis se donne à lire dans les débats féministes des années 1980. Pourtant, elle résonne encore aujourd'hui sur le terrain des recherches avec les enfants, en indiquant à quel point celles-ci sont inscrites dans des rapports de forces ou, plus exactement, un ordonnancement social et politique des âges de la vie. De telles recherches ne lassent pas en effet de travailler contre des rapports de domination des enfants par les adultes, c'est-à-dire en s'attachant à les défaire ou les transformer, sans pour autant cesser de s'appuyer sur eux. Tel est le cercle paradoxal où se meuvent les recherches avec les enfants et le reconnaître n'a rien d'un constat pessimiste. Bien au contraire, il doit inciter les chercheurs à la vigilance, leur demander de faire constamment retour sur les conditions de possibilité de leurs analyses, au lieu de céder aux séductions d'un « spontanisme » enfantin (Chamboredon, 1975).

Là où en France, les recherches en sciences sociales auprès des enfants sont longtemps restées dispersées (Danic, Delalande & Rayou, 2006 ; Diasio, 2013 ; Zarca, 1999), mais aussi relativement rares avec les enfants de migrants issus de milieux socio-économiques défavorisés et avec les tout-petits (Armagnague & Rigoni, 2016 ; Draghici, 2017 ; Rayna, 2014), elles ont été largement développées dans la littérature internationale anglophone, où les questions de domination des enfants par les adultes, de conception de l'enfance et d'éthique sont devenues incontournables (Garnier & Rayna, 2017). Avant même de présenter nos propres travaux en ce domaine, nous avons à mettre en perspective ces recherches avec les enfants dans la littérature anglophone. Il importe aussi, au préalable, de comprendre les enjeux politiques et sociaux de ce que donner la parole aux enfants veut dire dans l'espace public.

<sup>1</sup> C. Carmen Draghici, docteure & Pascale Garnier, professeure, Centre de recherche « Experience, Ressources culturelles, Education » (EXPERICE), Université Paris 13.

Ce sont ces enjeux que nos propres travaux mettent à l'épreuve du terrain : d'une part, une recherche doctorale réalisée sur les répertoires de pratiques culturelles (Rogoff et al., 2006) d'enfants de migrants, en moyenne section, dans deux écoles maternelles en réseau d'éducation prioritaire renforcée ; d'autre part, une recherche collective réalisée sur la qualité de l'accueil et la socialisation d'enfants de deux-trois ans dans différents types de structures – crèche, jardin maternel, classe passerelle et classe de tout-petits et petits en école maternelle (Garnier et al., 2016)<sup>2</sup>. Sans déployer l'ensemble de ces deux recherches, il s'agit ici d'en montrer l'exercice d'un retour réflexif sur le travail d'enquête avec les jeunes enfants. Nous le centrons tout d'abord, sur l'importance des méthodologies visuelles comme « voix » incarnées des enfants qui en appellent à des « savoirs partiels, localisables, critiques », comme les qualifie Haraway (2007, p.126). Nous nous attachons ensuite à montrer les efforts des chercheuses pour apprendre à « voir d'en bas » ou, dit autrement, se hisser à la hauteur des enfants, pour s'approcher de leur propre point de vue au cours du travail d'enquête.

## 1. Donner la parole aux enfants : pratiques sociales et pratiques de recherche

Avant même d'être partie prenante d'un travail de recherche, la parole des enfants est avant tout une pratique sociale et politique qu'il faut brièvement contextualiser dans une évolution des rapports sociaux entre enfants et adultes et rapporter à ses conditions sociales d'énonciation.

### ■ *Les enfants et leurs porte-paroles : des pratiques sociales et politiques*

Pour qui se souvient de l'étymologie latine du mot enfant, *infans*, celui qui ne parle pas (encore), nul doute que donner la parole aux enfants est le signe d'un bouleversement des rapports sociaux d'âge entre enfants et adultes. S'agissant de porter la parole des enfants, les représentations des enfants, en tant que processus cognitifs, ne vont pas sans un travail de représentation politique des enfants par les adultes qui s'en font les porte-paroles (Garnier, 1995). De fait, aujourd'hui, donner la parole aux enfants est devenu sinon une pratique habituelle, du moins un principe de la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) ou encore une stratégie commerciale courante. Entre *exit* (désertion) et *loyalty* (fidélité), *voice* (la prise de parole), pour reprendre ici l'analyse d'Albert Hirschman (1970), est devenue non seulement un droit pour les enfants et les jeunes, mais une obligation récurrente. Elle reconnaît à l'ensemble des enfants en tant que groupe social un point de vue qui lui est propre, irréductible à celui des adultes, et à chaque enfant, un point de vue singulier qui témoigne de la situation qui lui est donnée à vivre.

Avec l'irruption de cette parole des enfants s'ouvre l'ère d'un double soupçon : sur son authenticité et sur le travail des adultes pour s'en faire les porte-paroles. Quelle légitimité ont-ils à parler au nom des enfants ? Bref, à partir du moment où elle apparaît dans l'espace public, la parole des enfants est constituée comme un espace critique par excellence, où l'authenticité de leur expression et les effets d'une domination des adultes sont sans cesse contestés et mis à l'épreuve. En tant qu'elle est elle-même une pratique sociale, la recherche n'échappe pas à cette double représentation des enfants qui lie étroitement savoir et politique.

On conçoit alors le pas de côté que font certaines recherches en sciences sociales, s'agissant non pas de donner directement la parole aux enfants, mais d'étudier comment les adultes leur donnent la parole et ce qu'ils en font, en particulier dans le domaine de la protection de l'enfance. L'analyse de l'exercice du service social destiné aux enfants et aux jeunes en milieu scolaire permet ainsi de comprendre comment se fabrique cette parole des enfants qui peut être transportée auprès de tiers (Garnier, 1997). L'analyse du travail des professionnels dans la situation des enfants mineurs étrangers demandeurs d'asile (Crawley, 2009 ; Kohli, 2009), tout comme celle des dispositifs de participation des enfants à la vie de la cité (Poretti, 2018) éclairent également les attentes normatives qui pèsent lourdement sur leur expression. L'intérêt de ces travaux

<sup>2</sup> Cette recherche collective a été réalisée avec Gilles Brougère, Sylvie Rayna, Pablo Rupin et Natalia La Valle, et financée par la Caisse nationale d'allocation familiale.

est de permettre une prise de distance par rapport à cette fabrique de la parole des enfants et ses enjeux sociaux, politiques et épistémologiques. Comme ils n'y sont pas directement impliqués, ils permettent d'en objectiver les processus et de déployer les débats qu'ils suscitent, là où une recherche avec les enfants eux-mêmes se trouve d'emblée aux prises avec l'espace critique ouvert par leur représentation.

#### ■ **Prendre la parole : une situation sociale**

L'utilisation privilégiée du langage verbal dans le travail d'enquête avec les enfants ne laisse pas de questionner leur maîtrise du langage et de la situation sociale d'interaction avec les chercheurs. On le sait : cette maîtrise est toute relative aux dispositions sociales que les enfants acquièrent en lien avec leur milieu familial et leur scolarisation. Qu'elles mettent en jeu des compétences expressément scolaires (Lahire, 2019) ou non, ces situations d'enquête demandent une prise de parole construite, voire un discours argumentatif, la mobilisation de ressources culturelles, inégalement développées par les enfants et ce d'autant plus que l'enquête porte sur des objets, comme la politique, étrangers aux réalités quotidiennes vécues par les enfants (Lignier & Pagis, 2017). Sur le « marché linguistique », les enfants sont mis à l'épreuve et ceux qui parlent sont inégalement mis en valeur (Bourdieu, 1980). Outre la question de la langue elle-même (un lexique, une grammaire, des capacités énonciatives, etc.), c'est en effet tout un ensemble de pratiques et de plis culturels que la situation d'enquête met à l'épreuve. C'est un certain usage de la parole qui est requis : celui qui vise à représenter le monde, plutôt qu'à agir sur lui, et qui va de pair avec une « disposition scolastique », celle d'une attitude à distance du monde de l'action immédiate (Bourdieu, 1997). Loin de se donner les moyens de les contrer, la recherche avec les enfants reproduit alors les inégalités socio-culturelles des prises de parole des enfants ; elle peut aussi les exacerber, en suscitant des désaccords entre enfants dont la violence symbolique peut dégénérer en injures et violence physique (Lignier & Pagis, 2017).

Les techniques d'enquête avec les enfants s'efforcent souvent de privilégier des entretiens collectifs pour contre-balancer, dans une certaine mesure, l'asymétrie des rapports sociaux d'âge par un retrait du chercheur vis-à-vis des discussions entre pairs. Il n'en reste pas moins que dans les groupes d'enfants, les prises de parole sont rarement équilibrées car elles font jouer non seulement ces compétences sociales et langagières, mais aussi le positionnement relatif de chaque enfant au sein du groupe, où jouent à nouveau, indirectement, les classements scolaires. Rien d'étonnant alors des enfants donnent des réponses de complaisance aux demandes des adultes ou restent silencieux : leur silence pouvant être une réponse éloquente aux adultes qui les sollicitent (Spyrou, 2011).

## 2. Les recherches avec les jeunes enfants : positionnement et démarche

S'agissant des jeunes enfants, et notamment de ceux dont la langue familiale n'est pas ou pas exclusivement le français, il convient de faire état du développement des recherches au niveau international pour offrir aux enfants des démarches méthodologiques favorisant leur expression et situer nos propres travaux.

#### ■ **Développement d'un domaine de recherche au niveau international**

Dans le domaine anglophone, les pratiques de recherche avec les jeunes enfants (Corsaro, 1979, 2005 ; James & Prout, 2015), participent d'un mouvement plus général, celui des *Childhood studies* qui ont défendu l'importance d'un point de vue propre aux enfants, leur existence au présent et leur *agency*, ou puissance d'agir, contre des définitions des enfants par leurs défaillances ou leur immaturité (Garnier, 2015). Ces études s'inscrivent dans l'approche des *children's perspectives* ; leur parti pris est de valoriser l'existence d'une perspective propre aux enfants qui doit être reconnue et prise en compte par les adultes. Dans le domaine de la petite enfance, les études se sont focalisées sur la perspective des enfants au sein des institutions

préscolaires afin de mieux comprendre leurs expériences en lien avec la qualité et l'espace de ces lieux, les pratiques des professionnels, la place du jeu, des apprentissages et du *care*. Elles insistent sur l'importance de prendre en compte les opinions et les points de vue des enfants (Dahlberg & Moss, 2005 ; James & Prout, 2015 ; Jenks, 2004 ; Qvortrup, 1994). Si d'un côté les enfants ont le droit de s'exprimer, de l'autre, les chercheurs s'attachent à écouter leurs voix, en développant notamment une « pédagogie de l'écoute » (Rinaldi, 2006) qui vise à faciliter des modalités de communication des jeunes enfants au-delà de la parole. Pour ce faire, il est important d'écouter les « cent langages des enfants » (Edwards, Gandini, & Forman, 1993), parce que la voix des enfants n'est pas limitée à la communication verbale, elle s'exprime à travers leurs actions, leurs réactions, leurs jeux.

Un grand nombre d'études qualitatives utilisent les méthodes visuelles (Tobin, 1988 ; Fler & Ridgway, 2014), notamment celles qui s'appuient sur l'approche dite « mosaïque » développée par Alison Clark (2004 ; Clark & Moss, 2011). Dans un souci de rendre les enfants des participants actifs à la recherche (Christensen & James, 2008 ; Mayall, 2008), Clark considère les enfants comme des co-chercheurs dans l'étude de leurs propres expériences quotidiennes. Les méthodes participatives que cette auteure propose visent à rendre visibles les enjeux de pouvoir dans la recherche (Christensen & Prout, 2002), afin d'essayer de symétriser le rapport adulte-enfant en donnant de la valeur au point de vue de ce dernier. Ainsi, le partage de pouvoir se traduit par le rôle de co-chercheur accordé à l'enfant dans l'étude de ses expériences dans la vie de tous les jours (Clark, 2017).

Outre l'utilisation des méthodes participatives, l'approche mosaïque s'appuie sur la conception des enfants comme « faiseurs de signification » (*meaning-makers*) (Wells, 1986). Ce terme se base sur des approches qui considèrent l'enfant comme jouant un rôle actif dans la construction des connaissances (Rogoff, 2003 ; Vygotsky, 1978). Ce positionnement qui met en valeur un enfant « compétent » (Hutchby & Moran-Ellis, 1998), « expert de sa propre vie » (Langsted, 1994) est au fondement de l'approche mosaïque. Pour faciliter la communication des jeunes enfants et les rendre participants actifs à la recherche, les chercheurs (Einarsdottir, 2005 ; Christensen, 2004 ; Hart, 1992 entre autres) proposent différents outils d'investigation afin de favoriser leur expression verbale et non verbale. Ainsi, des observations, des discussions informelles, des visites guidées, des photos, des dessins et leurs commentaires se conjuguent, de manière flexible, pour construire des « mosaïques » des vies des enfants dans les structures préscolaires. Soulignons que, dans cette approche, les perspectives des enfants sont également situées parmi d'autres points de vue, en premier lieu ceux de leurs parents et des professionnels des établissements préscolaires, dans des contextes socio-institutionnels donnés (Garnier & Rayna, 2017). Ainsi, aux côtés des enfants, tous les participants sont appelés à devenir des co-chercheurs (Clark, 2017).

Les méthodes visuelles, comme la prise de photos, permettent ainsi aux enfants de recueillir des données sur ce qui est important dans leur vie (Burke, 2008 ; Thomson, 2008). Outre la possibilité donnée aux enfants de s'exprimer à leur manière à travers les images qu'ils produisent et leurs déplacements dans l'espace des lieux d'accueil, la visite guidée permet de stimuler les enfants pour réfléchir, clarifier ou interpréter des choses qui sont importantes pour eux (Einarsdottir, 2017). Cette approche de la *photovoice* permet aux enfants d'exprimer leur point de vue à travers des photos des lieux, des espaces, des objets et des activités qui ont du sens pour eux (Darbyshire, MacDougall & Schiller, 2005).

#### ■ **Méthodologie du travail d'enquête**

En ligne avec l'approche « mosaïque » de Clark, la démarche d'enquête de nos deux recherches vise à ressaisir les points de vue des enfants, des parents et des professionnels afin de mettre en lumière les expériences des jeunes enfants au sein des établissements d'accueil de la petite enfance. Après des observations vidéo, nous réalisons des entretiens avec les parents et les professionnels avec les supports de montages vidéo. Pour enquêter avec les enfants, nous privilégions la visite guidée qui consiste à proposer à l'enfant de montrer l'établissement qui l'accueille en prenant des photos et en guidant ainsi l'enquêteur dans cet espace. En même

temps que les enfants prennent des photos, ils sont filmés par les chercheuses, ce qui permet d'avoir accès *a posteriori* non seulement aux traces de leur activité (les photos elles-mêmes), mais aussi à la manière dont les enfants se sont engagés dans la situation. Le filmage de leur activité de photographe permet non seulement de reconnaître, pour partie, des photos floues prises dans leurs déplacements, mais surtout de documenter leurs manières de s'approprier cette proposition et les interactions entre enfants et chercheuses. En outre, l'appareil photo numérique et sa carte mémoire autorisent de multiples explorations des enfants sans que les chercheuses ne se sentent obligées d'insister sur sa maîtrise technique préalable. Un temps très bref de familiarisation suffit pour indiquer le viseur par où regarder, montrer le bouton déclencheur qu'il faut presser et faire entendre le clic. Une même proposition est donnée initialement à tous les enfants et, le cas échéant, reprise au cours de la visite guidée : « tu peux photographier, prendre en photo, ce qui te plaît », « ce que tu aimes », « ce qui t'intéresse ».

Dans la première recherche, 32 enfants âgés de deux-trois ans, également répartis dans quatre établissements (crèche, jardin maternel, classe passerelle et classe de tout-petits), ont tour à tour utilisé des appareils photo pour photographier leur centre d'accueil et d'éducation, en interaction avec un chercheur, tandis qu'un autre filme l'enfant. Des moments de commentaires des photos ont été réalisés avec les enfants et/ou les professionnels selon les établissements. Dans la deuxième recherche, 17 enfants de migrants âgés de quatre ans, en moyenne section dans deux écoles maternelles en ZEP+, ont participé à la visite guidée, seul, en binôme ou à trois, étant à la fois filmés et en interaction avec la chercheuse. Le commentaire des photos a été réalisé avec une partie des enfants, pendant la visite guidée.

### 3. La voix des enfants à travers la photographie

Avec de jeunes enfants (deux à quatre ans), le poids du langage verbal dans la situation d'enquête s'avère faire obstacle au travail de recherche en soulignant le plus souvent leurs défaillances. Cette difficulté paraît redoublée pour les enfants migrants, quand les problèmes de compréhension s'ajoutent à ceux de la verbalisation en français. Aussi la photographie, cet « art du silence » (Leenaerts, 2011), est paradoxalement une ressource précieuse pour donner « voix » aux enfants. Elle permet à la fois de garder des traces de leur activité de photographe, mais aussi d'analyser leur engagement dans cette activité. Car prendre des photos, y compris avec un appareil spécialement adapté aux enfants, n'est pas seulement appuyer sur un bouton, même si c'est là le tout premier plaisir, celui du « clic », éprouvé une fois l'appareil photo pris en main, c'est aussi une pratique sociale. Nul doute qu'elle s'inscrit, comme le langage verbal, dans la grande diversité des expériences familiales des enfants car s'ils sont d'emblée les sujets privilégiés de pratiques photographiques, tous n'ont pas encore eu l'occasion de s'y essayer eux-mêmes. Pourtant, leur appropriation de l'appareil photo et leur engagement dans la situation, systématiques en moyenne section, à l'âge de quatre ans, sont eux aussi largement prédominants dès l'âge de deux-trois ans : sur les 32 enfants, seule une fille n'a pas été intéressée par la prise en main de l'appareil et une demi-douzaine d'entre eux a abrégé ce moment, quand certains ont pris plus de 300 photos.

Si nous n'attendons pas de belles photos, ni même des photos dont l'objet est reconnaissable, prendre des photos représente l'exercice d'une réflexivité en action. Cette réflexivité est propre à la photographie : elle instaure une distance entre l'enfant et sa vie, ordinairement imbriquée dans le monde : « Photographier est par essence un acte de non-intervention » (Sontag, 2008, p.17). L'appareil photo s'interpose, fait écran entre l'enfant et le monde : pour photographier, il faut pour ainsi dire se désengager de l'action immédiate sur le monde, le considérer comme objet/sujet à prendre en photo. Sarah (trois ans) en témoigne tout particulièrement : posant l'appareil photo sur la table du coin d'înette, elle se met à jouer directement avec les ustensiles de cuisine, au lieu de photographier ce matériel et ce lieu qui l'intéressent tout particulièrement. Elle s'est libérée de la contrainte que semble représenter pour elle la prise de photo et/ou l'appareil pour profiter d'une occasion supplémentaire de jouer à la dînette : « elle ne rentre pas dedans », commente un chercheur en voix off. D'autres enfants pointent d'abord du doigt ce qu'ils veulent photogra-

phier, et parfois en oublient de le prendre en photo. Comme le geste de pointage vers les personnes/objets du monde qui anticipe le développement du langage verbal avant l'âge de douze mois (Morgenstern et al., 2008), le geste de cadrage de l'appareil engage un choix préférentiel du photographe, avec toujours une part de hasard, de fortuit ou d'involontaire. Là où, Léo, un des plus jeunes enfants (deux ans), emporté dans le mouvement, ne s'immobilise pas pour photographier, d'autres investissent les lieux pas à pas, d'autres encore font des détours dans des lieux significatifs pour eux, comme les toilettes par exemple.

La photographie offre la possibilité d'une exploration du monde quotidien par les enfants au second degré, une transformation de leur expérience vécue à travers un changement de « cadre » (Goffman, 1974). La réflexivité engagée par la pratique photographique est celle du corps agissant, une « symbolisation sensori-affectivo-motrice » (Tisseron, 1996). C'est ce que donnent à voir les enfants quand, par exemple, ils expérimentent corporellement différents points de vue, en tournant sur eux-mêmes, ou autour d'un objet, l'appareil photo devant les yeux. La « voix » de la photographie met en exergue une dimension toute charnelle et chaque photo témoigne d'un engagement corporel de l'enfant et d'un monde à sa hauteur : « tout photographe est présent corporellement dans ses images ne serait-ce que par sa taille qui impose une certaine hauteur à son appareil et donc à son point de vue. On peut presque deviner la taille d'un photographe en voyant ses photos ! » (Tisseron, 1996, p.172). Chaque cliché met ainsi l'accent sur le caractère nécessairement vécu en première personne d'une expérience « encorporée » (Haraway, 2007), tout en nécessitant une distance à l'égard du monde de l'action immédiate.

#### **4. La situation d'enquête : un cadre institutionnel partagé**

Le cadre institutionnel de l'école maternelle et, plus largement, des structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants ont une influence sur les expériences des enfants (Garnier et al., 2016) et les données empiriques montrent que c'est le cas également pour la mise en place de la visite guidée. Les enfants intègrent des pratiques du curriculum caché (Perrenoud, 1993) dans leur répertoire de pratiques et le déclinent dans leurs activités de tous les jours. Par exemple, attendre l'autorisation de l'adulte avant toute activité devient presque un automatisme pour une partie des enfants. Le matériel vidéo montre que, dans la visite guidée de Ben (quatre ans), des encouragements comme « tu peux bouger, tu peux aller où tu veux », « tu peux avancer » ou « on a le droit, t'inquiètes pas » ont été utilisés afin d'inciter le garçon à se déplacer dans les différents espaces de l'école maternelle. Ses hésitations qui peuvent être observées dans ses gestes et ses mimiques montrent qu'il attendait de la chercheuse une autorisation avant de bouger et ses incitations pour se lancer dans l'action.

Au contraire, enfreindre les règles est pour Claire (quatre ans) une manière de montrer sa capacité à maîtriser ce répertoire de pratiques propres à l'école maternelle. La visite guidée dans son cas est menée à deux, avec son camarade Christian (quatre ans). Dans le couloir de l'école, à côté de leur classe, Claire, l'appareil photo en main, s'enthousiasme pour son activité de photographe et, afin de s'approcher des travaux des enfants accrochés au mur, elle monte sur un banc. Les avertissements de son camarade concernant l'éventuelle approche d'une enseignante n'empêchent pas Claire de continuer son activité. Elle est consciente que monter sur un banc n'est pas autorisé, mais elle donne la priorité aux photos : « Je n'ai pas le droit, mais je *dois* le faire ». Elle a pris au sérieux son activité de guide de son école, comme un devoir de montrer ce qui est important pour elle et qui, de surcroît, répond à une demande d'une adulte qui l'incite, indirectement, à contrevenir aux règles. Comme Claire, tous les enfants qui ont participé à la visite guidée en moyenne section, ont montré qu'ils ont largement intégré dans leur répertoire des règles de conduite scolaires : ne pas monter sur les bancs, les tables, les chaises, etc., ne pas courir dans les couloirs, ne pas crier, demander l'autorisation des adultes avant d'aller aux toilettes, etc. Ce qui ne les empêche pas de les enfreindre afin d'atteindre leurs buts immédiats.

Les pratiques enracinées dans le curriculum de l'école maternelle émergent des visites guidées des enfants, notamment obéir aux adultes présents dans l'école et aux règles de la vie collective – ils doivent ranger les objets dans la classe, « sinon, la maîtresse va se fâcher », explique Sana (quatre ans). Ces relations de pouvoir entre adultes et enfants font sans cesse retour dans la situation d'enquête : « C'est C. [la chercheure] qui décide, c'est un adulte », déclare l'enseignante, lors de la visite guidée de Daphné, Luca et Inass (quatre ans).

Les enfants ont un pouvoir d'agir limité par les règles générales fixées par les adultes de l'école, la toute première étant celle d'écouter et d'obéir aux « grands », quels qu'ils soient. Les chercheuses s'efforcent d'ouvrir aux enfants les possibilités de choix au gré de leur parcours de photographe, mais en suivant les enfants photographes, elles font elles aussi l'expérience des limites posées à leur liberté d'action par le contexte spécifique des institutions et de chaque établissement. Au jardin maternel, par exemple, certains espaces leur sont habituellement accessibles (les salles, les toilettes, etc.); d'autres, comme le bureau de la directrice ou le local poussettes, peuvent leur être ouverts à cette occasion, comme ils le sont à leurs parents. D'autres espaces, enfin, sont strictement interdits aux enfants : ainsi, malgré le soutien de la chercheure, Korina (trois ans) qui cherchait à découvrir ce qui se cache derrière une porte bleue, se verra opposer le refus de la directrice d'accéder au local réservé aux professionnelles.

Ces exemples illustrent comment les enfants circulent dans le contexte des institutions et leurs pratiques spécifiques. Respecter ou enfreindre des règles font partie du quotidien des enfants, qui connaissent et intègrent dans leur répertoire culturel les pratiques propres à ces lieux. Ce cadre situé est commun aux enfants et aux chercheuses qui, pendant le déroulement de la recherche, doivent au moins en partie se plier comme eux aux contraintes qui leur sont imposées.

## 5. L'agency des enfants

Mise en valeur par les méthodologies visuelles, l'*agency* des enfants n'est pas une donnée qui leur est intrinsèque : elle compose avec le soutien des chercheuses pour mettre à leur portée des moyens d'expression et d'action, notamment via un appareil photo. C'est en ce sens qu'on peut parler d'une *agency* « hybride » et « située » et non pas d'une capacité individuelle, isolable du milieu où elle peut (ou non) s'exercer (Garnier, 2015). L'appareil photo est ainsi un moyen d'arriver, d'un point de vue physique, à des objets « intouchables » : il donne ainsi le pouvoir aux enfants de montrer ce qui les intéresse malgré leurs limites corporelles et linguistiques. En moyenne section, tous ont ainsi pris des photos des objets positionnés loin par rapport à leur propre hauteur d'enfant – des photos, des boîtes, des travaux artistiques. Cet outil leur a permis d'accéder à des objets qui étaient hors de leur portée, souvent placés en hauteur par les adultes pour éviter qu'ils n'y touchent ; les prendre en photo, c'est une autre manière de s'en saisir.

Cet outil donne aux enfants des moyens d'expression, même à ceux qui ne peuvent pas encore s'exprimer verbalement, en permettant de saisir leur point de vue à travers la « voix silencieuse » de la photographie (Walker, 1993). L'analyse des visites guidées montre aussi l'importance de la communication à travers le langage corporel, notamment les mouvements de tête pour répondre « oui » ou « non » aux questions, le fait d'indiquer avec le doigt pour montrer des objets ou des espaces dans le cadre de l'école maternelle, des sourires pour montrer son contentement, ou au contraire des mimiques du visage qui montrent l'esquive. Ainsi, pour Daphné (quatre ans), la visite guidée est un moyen approprié pour communiquer car, à son arrivée à l'école maternelle, elle ne parlait pas le français et, au moment de l'enquête, lors de sa deuxième année de scolarisation, sa capacité de production verbale est moins avancée que sa compréhension de cette langue, qui n'est pas celle de sa famille originaire de Turquie. Au tout début de la visite guidée, la chercheure essaye en vain de discuter avec elle, puis, dès que la consigne de prendre en photo « ce que tu aimes dans cette école » est rappelée, le visage de Daphné s'illumine : elle est capable d'utiliser une communication plus adaptée à sa situation linguistique, par la voix des images qu'elle produit. D'autres enfants, comme Nalla, Zeynep ou Maya (quatre ans) conjuguent

une communication à travers le corps avec une communication verbale limitée à des mots simples, des réponses courtes : « oui », « non », « un bonhomme », « je sais pas ».

À l'école maternelle notamment, les enfants sont conscients de leur place et ils illustrent son importance à travers des images qui leur correspondent en tant qu'individu : des photos d'eux-mêmes, des objets qui leur appartiennent comme leur manteau accroché dans un endroit spécifique marqué avec leur prénom, des étiquettes de leur prénom, leurs propres dessins et travaux accrochés au mur du couloir ou affichés dans la classe, leurs casiers marqués par leur prénom. Les enfants démontrent qu'ils sont des *insiders*, ils sont de l'intérieur par rapport au lieu qui représente l'école maternelle, leur identité se construit en rapport étroit avec leur vie quotidienne dans cet endroit (Relph, 1976).

Quel que soit leur âge et quel que soit le lieu, la prise de photos par les enfants témoigne avant tout de l'importance des autres enfants qu'ils soient directement photographiés ou que ce soient leurs photos ou les objets qui leur appartiennent. Elle montre l'importance de la situation sociale créée par le dispositif et celle des groupes de pairs. Ainsi, avec l'appareil photo dans les mains, Ali (quatre ans) devient par exemple « la vedette » de la cour de récréation ; il occupe une position privilégiée par rapport aux autres enfants et a compris l'attention particulière que les autres lui accordent, il sourit et ses yeux s'éclairent. De leur côté, les autres enfants entrent en scène et se mettent face à l'appareil photo pour être photographiés. Des séries de photos d'enfants individuellement, par deux ou en petits groupes illustrent comment la visite guidée se transforme en séances photo. La prise de photos ne se contente pas d'agir comme un révélateur de l'importance des relations sociales entre enfants et d'en conserver des traces à travers le choix des copains et copines photographiées. Cette activité permet aussi à l'enfant d'agir sur ces relations sociales en cherchant à photographier tel ou tel enfant, parfois en lui courant après, ou en se voyant mis en position de photographier les enfants qui viennent poser devant l'appareil ou, inversement, en s'efforçant de les esquiver.

En outre, les données empiriques en moyenne section montrent à plusieurs reprises une redéfinition de la visite guidée et de la prise de photos en « jeux d'enfants » dans plusieurs situations : l'enfant seul, en relation avec son binôme ou en interaction avec la chercheuse. Par exemple, Émile (quatre ans) commence à photographier son copain, qui, après quelques clics de l'appareil, se cache derrière une petite armoire dans la classe. Émile le cherche, l'appareil photo dirigé vers l'endroit de la cachette et les deux enfants rient. Une transition de la prise de photos classique vers la prise de photos version jeu de cache-cache entre les deux enfants s'opère progressivement, sans délimitation nette entre les deux types de pratique. Outre leur souci de répondre à la proposition des chercheuses, les enfants sont capables de la réinterpréter.

## 6. L'enfant guide de l'adulte

Outre l'appareil photo pour mettre en valeur le point de vue des enfants, un autre moyen de montrer l'importance de leur perspective est l'attitude des chercheuses pendant la visite guidée. En prenant une position de « moindre adulte » (Mandell, 1988), la position des chercheuses marque une différence de statut par rapport aux professionnels de la petite enfance et aux parents. Dans le souci de permettre aux enfants de s'exprimer, nous avons privilégié une approche de soutien et d'encouragement, une autre manière de faire « l'adulte », qui donne de la valeur à l'action de l'enfant et à ses expériences. Cette attitude peut se traduire par le temps passé avec les enfants pendant les visites guidées et l'intérêt montré envers leurs activités, en demandant des explications, et en choisissant de ne pas exercer l'autorité d'adulte dans certaines situations (Christensen, 2004). Ainsi, nous avons vu que Claire fait la distinction entre les professionnels de l'école maternelle et la chercheuse, elle comprend qu'elle peut se permettre de prendre des risques quand elle enfreint la règle de ne pas monter sur un banc. La chercheuse lui suggère de descendre sans lui en donner l'ordre, comme le ferait une professionnelle et lui permet de continuer son activité de photographe. Elle s'assure de sa sécurité et lui laisse la liberté de mouvement



afin de mieux saisir son point de vue sur les choses qui sont importantes pour elle dans sa vie quotidienne à l'école.

Du début de la visite guidée et jusqu'au moment de rendre l'appareil photo, une évolution s'opère en ce qui concerne la dynamique relationnelle de celui qui guide la visite et celui qui se laisse guider. L'inversion des rôles « adulte guide - enfant guidé » en « enfant guide - adulte guidé » s'opère progressivement. Ainsi, si la visite commence avec la proposition initiale des chercheuses, c'est l'enfant qui ensuite prend l'initiative, qui devient le guide des chercheuses, et ces dernières un « maître ignorant » (Rancière, 2004). Les données empiriques montrent que les enfants ont eu besoin d'un temps avant de prendre confiance et d'entrer dans ce rôle de guide qui leur est inhabituel. Leurs gestes et leurs mimiques montrent une certaine perplexité : ils ont besoin de temps pour s'impliquer en tant que meneurs de l'activité.

La situation créée par le dispositif permet ainsi aux chercheuses de « suivre les acteurs » physiquement, mais aussi dans le sens d'une sociologie pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991). Elle évite d'engager des présupposés sur ce qui est important pour les acteurs et sur le sens qu'ils donnent à la situation. Cette « docte ignorance » (Rancière, 2004) n'est pas celle de l'enseignant qui connaît en principe la réponse à la question qu'il ou elle pose à ses élèves. À l'inverse, les chercheuses s'efforcent d'ouvrir leur propre point de vue au surgissement de l'inattendu. De fait, certaines photos des enfants nous surprennent, comme ces plaques d'égouts aux dessins géométriques, photographiées en plans successivement rapprochés, une succession de boutons de chasses d'eau, ou encore de multiples ombres, un bout de papier qui traîne par terre, des objets abandonnés dans un coin du jardin, au-delà de sa bordure, etc. Toutes ces photos témoignent peut-être d'un hors-champ lié à des pratiques enfantines que nous n'avons pas pu observer et elles interrogent, à nos yeux, les « limites du photographiable », comme les questionnent aujourd'hui des pratiques artistiques contemporaines qui remettent en cause ce qu'il est ordinairement légitime de photographier (Arrouye & Guerin, 2013). En outre, ces surprises posent tout particulièrement la question des significations des photos qui redouble celle des intentions du photographe. Il n'y a pas en effet de commentaire fidèle, car même le recours au film ne permet pas d'apporter une réponse univoque et définitive de ce qui se dit là, à travers telle ou telle photo.

## Conclusion

Une recherche qui prend en compte les points de vue des enfants est possible à travers des méthodes participatives et qui mettent en valeur leurs compétences propres. La visite guidée des enfants participants à cette recherche a mis en lumière leur perspective, via une communication à travers le langage corporel et verbal, à travers des mots et des gestes, à travers des rires et des silences. L'approche participative de l'outil de recherche a permis l'accès à des informations fournies par les enfants. Se déplacer dans l'espace familier de leur propre école maternelle ou d'autres types de structure pour la petite enfance en prenant des photos a augmenté la possibilité de montrer, au moins en partie, les choses qu'ils apprécient et qui sont importantes pour eux et ainsi de montrer leur point de vue sur leurs expériences quotidiennes. Ces méthodes visuelles ont facilité la mise en valeur des perspectives des enfants, en les reconnaissant en tant qu'experts de leur vie.

En mettant en place la visite guidée, nous avons essayé de symétriser la relation entre les chercheurs et les enfants en considérant ces derniers comme des interlocuteurs et idéalement des co-chercheurs. Pourtant, les enfants restent captifs de l'espace, des règles et des normes institutionnelles, des autorisations préalables qui leur permettent de participer à nos recherches. De leur côté, les chercheuses restent aussi inscrites dans ce cadre institutionnel et peuvent ressentir l'encombrement de leur corps d'adulte, qui malgré leurs efforts s'impose en surplombant en hauteur celui des enfants.

Les inégalités de pouvoir entre enfants et adultes sont inévitables (Einarsdottir, 2003) et les données empiriques montrent que cela peut être renforcé sous les effets des pratiques et valeurs des institutions éducatives, comme par les pratiques des chercheurs. Dans nos travaux, l'effort pour réduire ce déséquilibre de pouvoir s'est traduit par un outil de recherche, la visite guidée, qui met en valeur leur capacité d'expression et leur donne à comprendre que leurs points de vue sont non seulement importants, mais qu'ils ont droit de citer. En proposant aux enfants des moyens de dépasser certaines des limites qui les rendraient « trop petits » pour être partie prenante de leur investigation, les chercheuses s'appuient nécessairement sur une mise en valeur de leur *agency*, tout en reconnaissant ce qu'elle doit aux conditions qu'elles mettent à leur disposition pour la performer. Autrement dit, l'*agency* des enfants est moins un présupposé de la recherche qu'un de ses résultats liés à leurs conditions de production (Garnier, 2015).

En tant qu'elle s'efforce de donner la parole aux enfants, la recherche a une dimension intrinsèquement politique. Elle en appelle à une compréhension des enfants, comme sujets politiques dont la représentation est en débat. En effet, au même titre que les adultes, les enfants sont bien des « sujets à éclipse » (Rancière, 1998), dont l'*agency* n'est pas une donnée individuelle, mais une performance relative aux situations qui leur sont offertes (ou non) pour s'exprimer et agir. Donner la parole aux enfants, c'est faire fond sur une communauté d'égaux qui articule un « vouloir dire » à un « vouloir entendre » (Rancière, 1998, p.162). Aussi ce qui importe n'est pas tant de monter en généralité pour caractériser l'expérience enfantine, comme vue de haut et homogène, mais pour ainsi dire d'en rester au ras de ces points de vue pluriels, incarnés dans des « savoirs situés » (Haraway, 2007). C'est aussi, en mobilisant également parents et professionnels, montrer et faire jouer d'autres points de vue latéraux et tout aussi situés, ceux des adultes proches des enfants, donner à reconnaître leurs interdépendances. Ainsi les parents d'un côté, les professionnels, de l'autre, peuvent reconnaître dans des photos prises par un enfant (par exemple, sa copine et ses copains, sa trottinette photographiée dans le local poussette, les jouets de la cour, etc.), des traces de sa vie partagée entre la maison et l'établissement qui l'accueille (Garnier, 2017).

## Références

- ARMAGNAGUE Maïtena & RIGONI Isabelle (2016), « Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants », *Recherches qualitatives*, Hors série, n°20, p.311-329.
- ARROUYE Jean & GUÉRIN Michel (2013), *Le photographiable*, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- BOLTANSKI Luc & THEVENOT Laurent (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU Pierre (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU Pierre (1980), « Ce que parler veut dire », *Questions de sociologie*, Paris, Les éditions de Minuit, p.95-112.
- BURKE Catherine (2008), « Play in focus: Children's visual voice in participative research », dans Pat Thomson (éd.), *Doing visual research with children and young people*, Londres, Routledge, p.23-36.
- CHRISTENSEN Pia & JAMES Allison (2008), *Research With Children: Perspectives and Practices*, Londres, Routledge.
- CHAMBOREDON Jean Claude (1975), *Le métier d'enfant : vers une sociologie du spontané*, Paris, OCDE.
- CHRISTENSEN Pia (2004), « Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation », *Children & Society*, n°18, p.165-176.
- CHRISTENSEN Pia & PROUT Alan (2002), « Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children », *Childhood*, vol.9, n°4, p.477-497.

CLARK Allison (2017), « Les jeunes enfants protagonistes de la recherche et le rôle des méthodes visuelles participatives », dans Pascale Garnier & Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, p.39-56.

CLARK Allison (2004), « The Mosaic Approach and research with young children », dans Vicky Lewis, Mary Kellett, Chris Robinson, Sandy Fraser, & Sharon Ding (éds.), *The Reality of Research with Children and Young People*, Londres, Sage, p.142-161.

CLARK Allison & MOSS Peter (2011), *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, Londres, National Children's Bureau.

CORSARO William Arnold (2005), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press (2<sup>e</sup> édition).

CORSARO William Arnold (1979), « "We're friends, right?": Children's use of access rituals in a nursery school », *Language in Society*, vol. 8, n°2-3, p.315-336.

CRAWLEY Heaven (2009), « Between a rock and a hard place: negotiating age and identity in the UK asylum system », dans Nigel Thomas (éd.), *Children, Politics and communication. Participation at the margins*, Bristol, Polity Press, p.89-106.

DAHLBERG Gunilla & MOSS Peter (2005), *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, Londres, Routledge Falmer.

DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DARBYSHIRE Philip, MACDOUGALL Colin & SCHILLER Wendy (2005), « Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? », *Qualitative Research*, vol.5, n°4, p.417-436.

DIASIO Nicoletta (2013), « La valeur heuristique des corps enfantins », *Corps*, vol.11, n°1, p.277-286.

DRAGHICI Carmen (2017), « Towards a Reflexive Retrospective Analysis of Intercultural Research with Migrant Roma Children », *Migraciones*, n°42, p.71-92.

EDWARDS Carolin, GANDINI Lella & FORMAN George (1993), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*, Norwood, Ablex Publishing Corporation.

EINARSDOTTIR Johanna (2017), « Point de vue des enfants : expériences de recherche en Islande », dans Pascale Garnier & Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, p.39-56.

EINARSDOTTIR Johanna (2005), « Playschool in pictures: Children's photographs as a research method », *Early Child Development and Care*, vol.175, n°6, p.523-541.

EINARSDOTTIR Johanna (2003), « When the Bell Rings we Have to go Inside: Preschool Children's Views on the Primary School », *European Early Childhood Educational Research Journal. Transitions. Themed Monograph Series*, n°1, p.35-50.

FLEER Marylin & RIDGWAY Avis (éds.) (2014), *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children: Transforming Visuality*, New York, Springer International Publishing.

GARNIER Pascale

- (1995), *Ce dont les enfants sont capables. Marcher XVIII<sup>e</sup>, travailler XIX<sup>e</sup>, nager XX<sup>e</sup>*, Paris, Métailié.
- (1997), *Les assistantes sociales à l'école*, Paris, Presses universitaires de France.
- (2015), « L'agency des enfants. Projet politique et scientifique des "childhood studies" », *Éducation et sociétés*, n°36, p.159-173.
- (2017), « Enfants, parents, professionnelles : regards croisés sur la culture matérielle », dans Pascale GARNIER & Sylvie RAYNA (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, p.111-134.

GARNIER Pascale, BROUGERE Gilles, RAYNA Sylvie & RUPIN Pablo (2016), *A 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants : crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*, Toulouse, Érès.

- GARNIER Pascale & RAYNA Sylvie (dir.) (2017), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang.
- GOFFMAN Erving (1974), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Traduction française par Isaac Joseph : *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit, 1995.
- HARAWAY Dona (2007), « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle », dans Donna Haraway, *Manifeste cyborg et autres essais*, Paris, Exils Éditeur p.107-142, (« Situated Knowledge: the Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective », 1988, traduction française par Denis Petit et Nathalie Magnan).
- HART Roger (1992), « *Children's participation: from tokenism to citizenship* », Florence, UNICEF, International child development centre.
- HIRSCHMAN Albert O. (1970), *Exit, voice, loyalty*, Cambridge, Harvard University Press.
- HUTCHBY Ian & MORAN-ELLIS Jo (éd.) (1998), *Children and Social Competence*, Londres, Falmer Press.
- JENKS Chris (2004), « Constructing childhood sociologically », dans Mary Jane Kehily (éd.), *An Introduction to Childhood Studies*, Berkshire, Open University Press, p.77-95.
- JAMES Allison & PROUT Alan (2015), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Londres, Routledge.
- KOHLI Ravi (2009), « Understanding silence and secrets when working with unaccompanied asylum-seeking children », dans Nigel Thomas (éd.), *Children, Politics and communication. Participation at the margins*, Bristol, Polity Press, p.107-122.
- LAHIRE Bernard (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.
- LANGSTED Ole (1994), « Looking at Quality from the Child's Perspective », dans Peter Moss & Alan R. Pence (éds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*, Londres, SAGE Publications Ltd, p.28-42.
- LEENAERTS Danielle (2011, mai), « Denis Roche, la photographie comme art du silence », communication présentée à la journée d'étude *Photographie et Indicible*, Université de Rennes 2, En ligne <http://phlit.org>
- LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie (2017), *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil.
- MANDELL Nancy (1988), « The Least-Adult Role in Studying Children », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol.16, n°4, p.433-467.
- MAYALL Berry (2008), « Conversations with children: Working with generational issues », dans Pia Christensen & Allison James, *Research with Children: Perspectives and Practices*, Londres, Routledge, p.109-123 (2<sup>e</sup> édition).
- MORGENSTERN Aliyah, LEROY Marie & MATIOT Emmanuelle (2008), « Le pointage chez l'enfant : origines et fonctions ? », dans Jacques Durand, Benoit Habert & Laks Bernard (éds.) *Congrès mondial de linguistique française*, Paris, Institut de linguistique française.
- PERRENOUD Philippe (1993), « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans Jean Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p.61-76.
- PORETTI Michele (2018), « Unexpected allies. Expanding the theoretical toolbox of the children's rights sociologist », dans Baraldi Claudio & Cockburn Tom (éds.). *Theorizing childhood: Citizenship, rights and participation*, New York, Palgrave Macmillan, p.111-134.
- QVORTRUP Jens (1994), « Childhood matters: An introduction », dans Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta, & Helmut Wintersberger (éds.), *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot, Avebury, p.1-24.
- RANCIÈRE Jacques (2004), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18.

RANCIÈRE Jacques (1998), *Aux bords du politique*, Paris, UGE.

RAYNA Sylvie (2014), « La vie quotidienne à l'école maternelle. Qu'en disent les enfants (de) migrants et les autres ? », dans Sylvie Rayna & Gilles Brougère (éds.), *Petites enfances, migrations et diversités*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, p.165-191.

RELPH Edward (1976), *Place and placelessness*, Londres, Pion.

RINALDI Carlina (2006), *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, New York, Routledge.

ROGOFF Barbara (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford, Oxford University Press.

ROGOFF Barbara, MOORE Leslie, NAJAFI Behnosh, DEXTER Amy, CORREA-CHAVEZ Maricela & SOLIS Jocelyn (2006), « Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices », dans Joan E. Grusec & Paul D. Hastings (éds.), *Handbook of socialization: theory and research*, New York, Guilford Press, p.490-515.

SONTAG Susan (2008), *Sur la photographie*, Paris, Christian Bourgeois.

SPYROU Spyros (2011), « The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation », *Childhood*, vol.18, n°2, p.151-165.

THOMSON Pat (éd.) (2008), *Doing visual research with children and young people*, New York, Routledge.

TISSERON Serge (1996), *Le mystère de la chambre claire*, Paris, Champs, Flammarion.

TOBIN Joseph (1988), « Visual anthropology and multivocal ethnography: A dialogical approach to Japanese preschool class size », *Dialectical Anthropology*, vol.13, n°2, p.173-87.

VYGOTSKI Lev (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Londres, Hodder and Stoughton.

WALKER Rob (1993), « Finding the silent voice for the researcher: using photographs in evaluation and research », dans Schratz Michael (éd.), *Qualitative voices in educational research*, Londres, Falmer Press.

WELLS Gordon (1986), *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*, Portsmouth, Heinemann Educational Books Inc.

ZARCA Bernard (1999), « Le sens social des enfants », *Sociétés Contemporaines*, vol.36, n°1, p.67-101.

# Prendre en compte la parole des enfants de six à onze ans et révéler leur statut d'informateurs particuliers : l'apport des méthodes visuelles

Sophie Levrard<sup>1</sup>

## Résumé

*Cet article, issu d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation, montre comment une méthode d'enquête visuelle permet de recueillir et donner un statut privilégié à la parole des enfants. Le parcours photographique, les entretiens d'élicitation et la vidéo forment en effet un triangle méthodologique qui permet d'obtenir des données sur les manières d'habiter l'école au plus près des représentations enfantines. Les clichés et les discours enfantins révèlent chez les enfants une faculté à se territorialiser selon ce qui est mis à leur disposition et selon les autorisations accordées par les adultes.*

En sciences de l'éducation, le statut à accorder à la parole des enfants fait encore débat même si tout le monde semble tacitement reconnaître l'importance qu'il faut lui octroyer. Faire de la recherche « avec les enfants et non sur eux » c'est leur reconnaître « une existence collective » et en « faire un groupe social comme d'autres » (Garnier, 2015). On considère que leur perception de la réalité est « aussi estimable et fiable que celle des adultes » (Bergonnier-Dupuy, 2005, p.10). Pourtant, la surinterprétation du chercheur sur leur discours, la crédibilité à accorder à leurs mots, leur manque de maturité et de compétences pour s'exprimer convenablement et être compris par les adultes, sont *a priori* autant de freins dans la recherche avec des enfants. Les adultes dominent ces derniers depuis toujours, dans une relation d'autorité, dans la transmission des savoirs. Dans ce système intégré par les individus, par les adultes mais aussi par les enfants, le risque pour le chercheur est de les manipuler d'une certaine manière en les contraignant à faire des réponses plus ou moins formalisées et attendues par les adultes, en leur imposant même l'objet de l'enquête. Comment le chercheur peut-il alors prendre en compte la parole des enfants et la mettre au service de son enquête sans la dénaturer ? C'est là toute la question éthique et méthodologique que rencontre chaque chercheur mais encore plus celui qui s'intéresse au point de vue des enfants.

On peut désormais surmonter certaines difficultés, les amoindrir par des adaptations méthodologiques et surtout dépasser des idéologies adultocentriques (Delalande 2001). Écouter la parole des enfants, certes, mais l'important est d'en faire quelque chose, de la valoriser plutôt que de la marchander. Les enfants sont des êtres au présent (Garnier 2015) et des acteurs (Gavarini 2004, Sirota 2006) auxquels il faut reconnaître des compétences et faire confiance. C'est ainsi que les fondateurs de la sociologie de l'enfance, les *Childhood studies*, (James & Prout 2003) choisissent le concept d'*agency* pour définir précisément ces capacités, à savoir, la puissance, la capacité de décision sur des sujets qui concernent les enfants et d'action sur des pratiques qui les motivent. Les enquêtes avec les enfants et en particulier avec une technique d'enquête qui les englobe, sont encore assez rares en France. Pascale Garnier et Sylvie Rayna (2017) y consacrent un ouvrage dont les perspectives internationales prouvent leur prévalence dans la recherche anglophone mais elles déplorent qu'elles soient encore en retrait dans les recherches francophones. À enquêtés particuliers – les enfants ont cette spécificité d'être encore dans l'enfance – des difficultés particulières se révèlent et obligent les chercheurs à faire l'ébauche de nouvelles méthodologies. L'approche mosaïque pour Alison Clark (2001), la sociologie visuelle pour d'autres (La Rocca, 2007) ou les *Visual studies* en géographie (Bigando, 2013) sont des innovations méthodologiques qui permettent de mettre au jour les représentations enfantines sur les espaces-temps de leur vie à l'école. Le but est bel et bien de réinventer les dispositifs métho-

---

<sup>1</sup> Doctorante rattachée au Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF), Université de Caen Normandie.

dologiques permettant de faire voir et faire surgir les pratiques des enfants, de dessiner l'univers culturel et les transformations qu'ils y apportent. Alors, dans le cadre de nombreux réaménagements spatio-temporels, entre autres avec la réforme politique sur les rythmes scolaires, notre objectif est de prendre en compte l'avis des enfants de six à onze ans au plus près de leurs représentations sociales de l'habitat scolaire<sup>2</sup>. Habiter l'école, c'est vivre à l'école en prenant des repères spatiaux et temporels grâce entre autres à la vie de groupe – groupe classe, groupe de pairs - en interrelations avec les adultes et les enfants. C'est investir et s'appropriier un espace très institutionnalisé pour constituer un territoire social à l'école.

## 1. La recherche avec les enfants : une méthodologie visuelle croisée pour recueillir leurs points de vue sur leurs manières d'habiter l'école

Notre démarche méthodologique s'est orientée vers l'utilisation de la photographie, explicitée autour d'entretiens semi-dirigés et la réalisation d'une vidéo. Si le parcours photographique et les entretiens d'élicitation constituent nos données principales, l'utilisation audiovisuelle a permis d'une part d'obtenir des données supplémentaires et d'autre part, de valoriser notre recherche auprès d'organismes de formation et des collectivités. Mises en relation, ces méthodes donnent une vision en trois dimensions de la culture enfantine exprimée par les enfants et donnent la possibilité à chacun d'entre eux d'exercer son *agency*.

### ■ Les enjeux de la photographie dans la recherche avec les enfants

La *photo – elicitation – interview*, la *native image making*, la recherche photographique sur le terrain et l'enregistrement vidéo de l'interaction sont des techniques issues des *visual studies* (La Rocca, 2007 ; Bigando, 2013). Nous retenons essentiellement la méthode de photo – elicitation – interview que nous avons largement utilisée dans une recherche de thèse, ainsi que l'enregistrement vidéo de l'interaction sur lequel nous reviendrons ensuite.

La photographie, « document iconique », a une « fonction médiatrice » au-delà de « ses habituelles fonctions documentaire et illustrative » (Filiod, 2014, p.129). C'est là en effet, toute l'importance de nos photographies car au-delà de représenter un espace géographiquement, elles ont une fonction incitative très forte pour les enfants. Elles facilitent la parole, aident à trouver le vocabulaire adapté à la situation que l'enfant veut nous raconter. Notre fonction d'étayage en nommant, en reformulant par exemple, suscite chez les enfants un début d'explication, d'interprétation et de confiance. Chaque enfant, avant la prise de vue, sélectionne des éléments, géographiques ou vivants, les cadre, les met en scène. La réflexion en amont de la prise de vue montre comment ils perçoivent et hiérarchisent leur environnement.

L'aspect ludique nous permet en tant qu'enquêtrice d'être très vite intégrée par les enfants. L'utilisation d'un « véritable » appareil photographique est une pratique très peu connue et peu maîtrisée par les enfants, encore moins avec la prolifération des smartphones dont la fonction d'appareil photo est intégrée. L'appareil photographique, ce dinosaure, qui a un statut dans le monde adulte (Clark & Moss 2011) est donc un médium amusant pour les enfants. De plus, l'activité proposée n'est pas une activité pédagogique. Même si les enseignants exercent très vite les enfants à l'interprétation d'images (images séquentielles, puzzle avec repérage d'indices...), ces derniers utilisent la photographie depuis leur jeune âge dans un contexte d'abord privé. On cherche à recueillir un regard enfantin et non pas un travail disciplinaire ou un écrit – de type questionnaire – qui pourrait potentiellement être vécu comme une évaluation chez certains. Le numérique donne un droit à l'erreur, à plusieurs essais, il permet de revenir en arrière, supprimer, recadrer, de changer d'opinion et en facilite l'expression. La photographie permet donc de sortir du contexte scolaire dans lequel nous enquêtons pour recueillir au plus près des voix et des regards enfantins et sortir des prérogatives scolaires, plus contraignantes et in-

<sup>2</sup> Dans le cadre d'une thèse de doctorat dirigée par Julie Delalande sur l'aménagement des temps et des espaces de l'école.

jonctives. Les enfants profitent donc de l'occasion qui leur est donnée pour « montrer » aux adultes et en particulier ici à l'adulte qui demande à voir.

#### ■ **Les entretiens d'élicitation pour interpréter les images**

La méthode d'élicitation – du latin *elicere* – permet de susciter la parole des enquêtés car l'image provoque des réactions. Toutefois, il faut bien préciser les limites de la photographie. Tout d'abord, la difficulté réside dans la catégorisation des enfants et surtout la subjectivité à laquelle elle fait appel. Il est parfois difficile de traduire en mots les photographies et l'interprétation ne peut être totalement objective. Il y a donc un intérêt certain à faire des entretiens d'élicitation afin d'éclaircir les clichés des enquêtés et limiter la surinterprétation des images. Il est vrai que la photographie permet aux enfants de faire des commentaires plus personnels et de faire émerger des savoirs et des connaissances sur leur environnement spatio-temporel proche qu'ils partagent entre eux ainsi que sur leurs pratiques quotidiennes de ces espaces (Ross, 2006, p.1-4). La discussion des clichés avec le chercheur et des pairs est essentielle pour la construction d'une signification commune. L'image est polysémique, « sa signification est toujours contextuelle et subjective » (La Rocca, 2007, p.34) car elle est dans un premier temps une entrée visuelle, un support sur lequel s'appuie dans un second temps la réflexion, « la catégorisation, signification et interprétation » (La Rocca, 2007). Pour le chercheur, la photographie laisse une double trace qu'Eva Bigando (2013 p.7) appelle « double élicitation » : d'une part la matière première, la photographie prise par les enfants – la production visuelle – permet au chercheur d'étudier quel angle de vue a été choisi, sur quel objet/personne l'enfant a zoomé, combien d'enfants ont photographié un espace en particulier, pourquoi d'autres sont occultés, et enfin que signifient ces répétitions. D'autre part, la production verbale permet de comprendre le pourquoi, d'interpréter avec les enfants et d'analyser des discours plus développés et d'enrichir ainsi la première « lecture » de la photographie : ce que racontent les enfants sur les photos, quelles sont les personnes, les histoires et les anecdotes qui se rattachent à ces lieux.

#### ■ **La vidéo : faire vivre la parole des enfants et la partager**

Les travaux de recherches sur les enfants vulnérables, en difficultés familiales et/ou scolaires ont souvent recours au dispositif d'enregistrement vidéo pour recueillir discrètement et visionner ensuite les attitudes verbales et non verbales des enfants et des jeunes, pour analyser les comportements, le langage, mais aussi les activités dans le cadre des pratiques professionnelles autour de ces enfants (objectifs de formation, analyse de l'activité, soins, thérapie, etc.).

C'est un outil avec lequel on recueille sans dénaturer, tel un médium qui permet de transmettre l'information. Dans notre cas, il s'agit d'un médium pour véhiculer la parole des enfants dans le cadre de réunion de travail, d'information ou de formations auprès de futurs professionnels de l'éducation nationale, mais aussi auprès des acteurs locaux de l'animation en contexte scolaire ou périscolaire, auprès d'autres chercheurs pour confronter notre recherche à celles portant sur les représentations des adultes.

Ainsi dans le cadre d'une évaluation de la réforme des rythmes scolaires du premier degré dans l'académie de Caen, ont collaboré les maires, huit chercheurs associés<sup>3</sup>, les cadres des ministères impliqués, les enseignants, les animateurs et les enfants. Lors d'une journée d'étude devant inciter tous les acteurs de la recherche à s'exprimer sur l'évaluation en cours, la question de la venue et de l'intervention des enfants s'est posée. Or, inviter les enfants à cette journée d'étude pose un certain nombre de problèmes : autorisations parentales, déplacement des enfants vers le lieu de la réunion. S'ajoute à cela, l'implication que cela nécessite pour des enfants de se trouver face à une assemblée d'adultes dans le cadre d'une journée professionnelle qui peut les déstabiliser, les impressionner et ainsi modifier leurs propos, voire les contraindre au mutisme. Faire participer les enfants, montrer leur présence dans des journées de travail revient à mettre au jour des paroles que les adultes n'entendent pas habituellement. La capture vidéo

<sup>3</sup> Pablo Buznic-Bourgeacq, Vanessa Desvages-Vasselín, Isabelle Harlé, Magali Jeannin, Anne-Laure Le Guern, Sophie Levrard, Jean-François Thémines.



nous a alors semblé répondre à cette nécessité d'amener la parole des enfants jusque dans les débats entre adultes.

## 2. Le terrain d'enquête

Notre enquête a été réalisée entre 2014 et 2016 dans une école rurale de Normandie discriminée socialement. Cette école bénéficie d'une politique scolaire typiquement rurale comme l'a définie le géographe Jean Yves (2003, 2007). Selon ses catégorisations, nous pourrions dire que le maire de cette commune exprime une « territorialité réduite » à savoir qu'il ne montre « pas de véritables politiques scolaires », ce qui explique un investissement réduit dans l'école en termes de ressources financières et humaines. L'école enquêtée entre dans le dispositif de la réforme des rythmes scolaires à la rentrée 2014. Il s'agit d'intégrer à la journée scolaire, un temps d'activités culturelles, artistiques ou sportives. Conjointement une demi-journée d'école est ajoutée à la semaine traditionnelle, très souvent le mercredi matin. La commune n'a pas les moyens financiers suffisants pour porter une équipe d'animation spécialisée, ce sont donc les agents communaux qui prennent en charge l'animation de ces temps périscolaires.

Notre passé d'enseignante au sein de cette même école nous a largement ouvert les portes auprès de l'équipe éducative et des parents. Nous avons la confiance des uns et des autres, ce qui a facilité les déambulations dans l'école et l'acquisition des autorisations parentales. En ce qui concerne les enfants, notre ancien statut aurait pu constituer un biais pour l'enquête. Les enfants nous connaissent et peuvent formuler des réponses conformes à celles qu'ils fournissent habituellement à une enseignante. Il a fallu nous sortir de notre statut d'enseignant, ce qui s'est révélé complexe dans un premier temps. Finalement, notre proximité nous a valu d'être rapidement mise dans les confidences. Notre principale alliée était notre fille scolarisée dans l'école au moment de l'enquête. Ôter le caractère dominant de l'adulte sur l'enfant dans le contexte de l'enquête est un aspect éthique qu'il ne faut pas négliger et notre statut de jeune maman a finalement dominé celui d'enseignante (à mi-temps de surcroît). Loin de nous l'idée de brouiller volontairement les cartes, c'est peut-être notre statut hybride de maman-maîtresse-enquêtrice qui a limité les effets d'un éventuel contrat pédagogique<sup>4</sup> entre nous et les enfants. L'utilisation d'une méthode ludique, les explications fournies aux enfants concernant les objectifs de l'enquête, sur nos intentions de ne pas divulguer d'informations aux adultes de l'école et aux parents<sup>5</sup>, leur ont permis de s'impliquer rapidement et volontairement dans l'enquête.

Soixante-dix-neuf enfants (trente-deux filles et quarante-sept garçons, du CP au CM2, soit de six à onze ans) ont participé au parcours photographique en 2014. La prise de vue, premier temps de l'enquête, consiste à réunir un groupe de trois ou quatre enfants pour déambuler avec eux dans l'école. Chaque enfant est amené à prendre une ou deux photographies avec une seule consigne : « *Vous pouvez prendre une ou deux photos de votre choix. Vous avez accès à toute l'école (intérieur et extérieur, même pendant la classe). La seule contrainte, c'est que vous devrez m'expliquer après pourquoi vous avez choisi de prendre cette photo* ». Nous apportons une aide technique, pour zoomer par exemple, et pour réguler les relations dans le groupe, accorder un temps de réflexion identique à chaque enfant, les accompagner dans leur déambulation à travers l'école, être garante de leur sécurité, jusque dans les lieux habituellement interdits. Cette première étape permet d'une part, de saisir le point de vue des enfants au sens littéral du terme car ce sont eux qui zooment, qui orientent l'objectif et qui prennent la photographie.

<sup>4</sup> Contrat moral et tacite selon lequel les enfants se comportent avec l'enseignant de manière à répondre aux attentes pédagogiques et disciplinaires.

<sup>5</sup> Toutefois, pour le film, nous avons clairement annoncé aux enfants que la vidéo serait présentée à des adultes dans le cadre d'une journée de travail. Les enfants se sont particulièrement appliqués à répondre aux questions posées sur les changements dus à la réforme des rythmes scolaires et ont été les premiers à découvrir la vidéo, permettant ainsi un contre-don gratifiant de notre part.

Nous avons recueilli en tout cent vingt-neuf photographies. À la suite du parcours photographique, nous nous réunissons dans une salle isolée pour visualiser les photos qui viennent d'être prises. L'enfant photographe est prioritaire pour expliquer son cliché et les raisons de son choix. S'en suit un débat, plus ou moins long, entre les enfants, des commentaires et des relances parfois de notre part afin d'éclaircir certaines situations. Cette technique de l'entretien collectif semi-directif permet dans ce second temps de recueillir davantage de confidences sur les lieux expérimentés, sur la manière dont ils les habitent, les expérimentent ou les imaginent. Les photos des enfants sont des supports qui les aident à concentrer leur attention sur les temps et les espaces. Il y a effectivement moins de digressions possibles et plus de facilité pour les enfants de s'exprimer, quel que soit leur âge, sur leur ressenti.

En 2016, nous avons réalisé une courte vidéo (d'environ 15 minutes) avec trente et un enfants que nous connaissons donc déjà (quatorze filles et dix-sept garçons du CE2 au CM2)<sup>6</sup>. La réalisation de la vidéo arrive dans un contexte où nous avons déjà passé beaucoup de temps avec les enfants. Néanmoins, nous avons dû renouveler nos demandes d'autorisation parentale pour la prise de vue et la diffusion de ce film dans le cadre de notre projet universitaire et professionnel. Nous avons demandé ensuite l'autorisation de l'enfant lui-même. Comme pour le parcours photographique, l'enfant est libre de participer, de se retirer de l'enquête en cours, d'y revenir s'il le souhaite. La prise de vue a eu lieu dans leur cour d'école par petits groupes de trois ou quatre enfants. Les enfants réagissent à la proposition suivante : « *Vous pouvez dire aux adultes tout ce que vous pensez de la réforme des rythmes scolaires, le bien comme le mal. Vous donnez votre avis sur ce que vous aimez et sur ce que vous n'aimez pas* ».

Nous avons ensuite valorisé ce film en proposant un montage vidéo<sup>7</sup> cohérent et respectueux de la parole des enfants, tout en organisant leurs interventions autour de thématiques qu'ils ont eux-mêmes abordées, le mercredi matin : les activités périscolaires, les relations avec les animateurs, les enseignants et leurs pairs. L'utilisation de la vidéo est avant tout une mise en valeur de leur parole. La question posée a été supprimée pour permettre un montage original qui ne conserve que les paroles des enfants. On pourrait également critiquer la réalisation et donc l'organisation scénique par thèmes puisqu'il s'agit d'une transformation de la vidéo originale. Pourtant, cette adaptation de la vidéo nous a paru indispensable pour la recherche : catégoriser les discours est une première étape dans leur analyse. C'est également une manière de montrer que les enfants, interviewés à des moments différents de la journée, à des endroits différents dans l'école et dans des groupes différents, abordent les mêmes thématiques, expriment des opinions parfois contradictoires, discutent des problématiques, des enjeux importants de la réforme.

### **3. Les enfants, des acteurs qui se territorialisent en fonction de ce qui est mis à leur disposition : extraits d'enquête**

Observons maintenant ce que les enfants disent concrètement avec leurs clichés et dans les propos qui s'y attachent. Avec des exemples choisis parmi la centaine de photos réalisées, nous montrerons l'importance d'une décentration de notre regard adulte pour écouter la voix des enfants. En effet, les enfants dans leur quotidien de l'école habitent les espaces, se les approprient selon des critères sociaux dont nous montrons ici quelques exemples frappants. Les enfants se territorialisent, c'est-à-dire qu'ils construisent des espaces et des temps sociaux, habitent, délimitent et défendent des territoires dans l'école.

<sup>6</sup> Les plus jeunes (CP et CE1), encore scolarisés à l'école maternelle (située dans un village voisin, avec une organisation et des horaires particuliers) au moment de la réforme des rythmes scolaires, n'ont pas participé à la vidéo.

<sup>7</sup> Film réalisé avec l'aide de Pauline Foucart, responsable de la communication audiovisuelle de l'UFR STAPS de Caen.

*Photographie n°1 - Une cour d'école traditionnelle*



*Photographie n°2 - Le jeu de cartes*



*Photographie n°3 - La marelle*



■ **La cour traditionnelle : s'approprier l'espace selon les règles établies**

Pour les adultes, la cour de récréation traditionnelle est un espace scolaire et par conséquent éducatif, à commencer par son aménagement qui doit favoriser l'apparition de comportements sociaux. Ces cours, souvent « anxigènes, productrices d'ennui et d'incivilités », doivent également être faciles à surveiller, ce qui nécessite de prendre des décisions sécuritaires « selon un processus de raisonnement circulaire » (Zoïa & Visier, 2016, p.89). De manière générale, les enfants sont des acteurs sociaux et territoriaux particuliers par l'exploitation qu'ils font des espaces mis à leur disposition en particulier dans la cour de récréation (Delalande, 2001). Ainsi dans les cours traditionnelles, une organisation traditionnelle va se mettre en place. Si « les filles sont cantonnées sur les côtés » (Zoïa & Visier, 2016, p.88), c'est souvent parce que les garçons monopolisent le centre. En effet, ces derniers répondent aux stéréotypes de genre en manifestant des préoccupations très masculines, principalement avec les jeux de ballon mais aussi avec des jeux leur permettant de faire la démonstration de leur force, de leur virilité dans une forme dématérialisée et virtuelle, combats de catch dans lesquels on ne cherche pas nécessairement à se faire mal, jeux de cartes à échanger par exemple : « *Je les ai gagnées, on échange souvent des cartes Pokémon* »<sup>8</sup> nous raconte Guillaume en CM1. Cette répartition de l'espace vécu par les enfants est une mise en évidence de leur rôle social dans l'école mais plus largement dans la société. Zoé (CM2) joue à la marelle « *parce que [...] on ne s'ennuie pas avec la marelle, parce que on joue, [...] on lance un caillou et ensuite...* ». La peinture sur le sol marque la suggestion de l'adulte pour un jeu considéré comme « peu corrupteur » (Simien, 2016, p.34) et qui correspond souvent à ce qui est attendu des filles. Ainsi les filles réclament plus de tranquillité et se réfugient sur les marches, les rebords de fenêtre, les murets en périphérie de la cour pour y pratiquer l'art de la conversation, pour y exercer des jeux de type « *Le papa et la maman* » (Nola CE1), faire « *de la gymnastique* » (Lou CE2), à savoir des jeux relevant davantage de l'imaginaire et de l'esthétisme.

Ainsi filles et garçons répondent aux stéréotypes de genre dans l'espace très formalisé de la cour dite traditionnelle. Pourtant dans leurs prises de vue, les enfants dévoilent bien d'autres espaces, qui sortent de l'espace de la cour et qui ont une tout autre fonction sociale du point de vue des enfants.

■ **Les espaces interdits : se socialiser en opposition avec l'adulte**

Photographie n°4 - L'abri bus



<sup>8</sup> Les paroles des enfants sont anonymisées et écrites en italique pour permettre au lecteur un repérage facile de celles-ci.

Laure : *quand il pleut et qu'on attend nos parents, on peut aller dessous.*

Nicolas : *y'a plein de gros mots écrits dedans comme C.O.N, y'a P espace D, je montre avec mon doigt.*

Enquêtrice : *et donc c'est ça qui rend cet espace bien, c'est les gros mots qu'il y a dedans ?*

Laure : *non justement !*

Nicolas : *c'est parce qu'il sert bien quand même. Déjà quand on a envie de se faire des bisous.*

Laure : *on n'a pas le droit de se faire des bisous*

Cet extrait d'entretien avec Laure et Nicolas (CM2) montre de quelle manière les enfants s'approprient l'abribus situé dans l'enceinte de l'école à proximité du portail de sortie. Ils lui accordent une fonction particulière propre à leur façon de l'habiter : habiter pour se cacher, pour se créer un lieu d'intimité. Bien que ce soit une fille, Laure, qui prenne la photographie, le détournement est plus assumé chez le garçon, Nicolas. En effet, ils ne s'expriment pas sur les mêmes thématiques. Laure est davantage sur la retenue et donne une explication très formelle à son cliché. Elle avance l'idée qu'ils utilisent l'abribus dans le but de s'abriter « *quand il pleut* » et se montre très respectueuse des règles imposées par les adultes, devant nous en tout cas. Or, l'abribus ne semble pas seulement avoir la fonction usuelle qu'on lui connaît et que les adultes lui prêtent. Même s'il s'agit toujours d'un abri, ce n'est pas à l'abri de la pluie ou du vent que Nicolas veut se mettre mais à l'abri des regards des adultes « *pour se faire des bisous* ». L'abribus a bien un rôle social dans la construction identitaire sexuelle des enfants. De plus, l'abribus est un lieu de mémoire intemporelle car les lettres que Nicolas nous épelle « *C.O.N* » ou « *P espace D* », sont gravées dans le bois et clandestines car c'est une mémoire qui vient à l'encontre de l'autorité et des lois établies par les adultes. Deborah Meunier (2009, p.157), linguiste, s'intéresse à l'analyse discursive des gros mots et déclare que « le caractère ludique de l'insulte transparait dès que les enfants se sentent "à l'abri" du regard adulte ». Si nous avons pu remarquer une différence entre le garçon et la fille dans la manière de se dévoiler, nous remarquons également qu'ils sont tous les deux en CM2. Tout au long de l'enquête d'ailleurs, ce sont les plus grands qui dévoilent les lieux interdits et ce qui s'y passe. Deux explications peuvent être apportées : d'abord, ils ont une expérience des espaces scolaires plus grande que les jeunes de l'école dont ils ont exploré les recoins et expérimenté l'accès sur différents temps, scolaires mais aussi extrascolaires (pendant les réunions parents-professeurs, kermesse, etc.). Ensuite, les plus âgés craignent moins la sanction des adultes. Ils savent qu'ils transgressent et le font intentionnellement en connaissant les risques encourus. Braver l'interdit à plusieurs contribue à la socialisation : on ne transgresse pas seul mais en groupe, pour faire face éventuellement aux réprimandes, pour s'identifier en opposition et en comparaison avec le groupe social des adultes. De plus, les enfants ont besoin d'espaces particuliers pour exprimer leur univers enfantin, pour construire leur identité sexuelle et pour donner libre cours à leur culture enfantine. Ces lieux remplissent une fonction sociale pour les enfants, leur permettant de se rassembler et de jouer sans surveillance (Ross, 2006, p.8). Ce sont surtout les grands qui se confient sur les espaces interdits. La cabane est également un exemple type de transgression mais c'est avant tout un territoire privilégié chez les enfants car il permet à chacun de trouver une place dans le groupe social des enfants.

#### ■ ***La cabane : se territorialiser pour s'identifier comme groupe social***

Sur vingt-quatre photographies prises des espaces verts, six représentent les cabanes nichées aux pieds des arbres. Cinq sont prises par des garçons et une seule par une fille avec une répartition assez homogène selon les âges (du CE1 au CM2) si ce n'est un nombre un peu plus élevé pour les garçons de CE1 (trois à eux seuls). En effet, comme l'explique Dominique Bachelart (2011, p.47), « les cabanes isolées du regard des adultes [...] sont plutôt le fait des garçons. Les cabanes dans les arbres sont aussi une spécificité masculine. L'arbre suffit pour se retirer du monde et pour faire un univers ». Cette notion de l'habiter est ici encore très prégnante chez les enfants qui recherchent leur habitat, leur territoire.

Photographie n°5 - La cabane



Les cabanes aussi sont des espaces souvent interdits, car dérochés à la vue des adultes. Les enfants y logent leurs jeux, sans être vus. Nathalie Roucoux (2006, p.26) explique que « l'attirance des enfants pour les cabanes » est aussi l'expression « d'un besoin d'espaces fermés, de coins d'intimité qui permettent de développer une activité ludique différente ». Les jeux ont une fonction socialisatrice qui permet de trouver sa place en tant que fille ou garçon dans la micro société enfantine. Ils se cachent pour jouer à des jeux interdits ou que les enfants pensent être interdits par les adultes, ou bien des jeux dont on veut garder le secret. Alors l'espace fermé, clos et protégé est un abri – « ça nous protège de la pluie » (Paul, CM1) – mais c'est avant tout à l'abri des regards et des autres que les enfants veulent se mettre. L'intimité est recherchée mais paradoxalement, c'est une intimité entre enfants et beaucoup moins une intimité solitaire. Les cabanes s'affichent comme des espaces à travers lesquels les enfants exercent leur *agency*, régulent leurs jeux et leurs conflits de manière plus autonome puisque les adultes ne sont pas invités à rejoindre les enfants dans la cabane : ils sont trop grands et ce qui s'y joue ne les regarde pas. Ils y interdisent l'accès et ne peuvent pas transgresser une règle qu'ils ont eux-mêmes fixée. Ce sont leurs territoires car les enfants y ont des pratiques typiquement enfantines, que les adultes suspectent quelques fois ou ignorent totalement. Situées entre le dehors et le dedans, « on peut y vivre, sans être sous le regard normatif des adultes » (Bachelart, 2011, p.44). Ces endroits, qui peuvent être dangereux et qui font parfois peur aux enfants sont source d'excitation et de stimulation pour eux car ils leur permettent de jouer librement, de se socialiser, de faciliter l'imaginaire et enfin de tester leurs limites et faire l'expérience de nouvelles sensations et émotions en s'aventurant et en explorant (Ross, 2006).

Ainsi nous avons vu comment les enfants se territorialisent dans les espaces de l'école. La vidéo a permis de mettre au jour une autre forme de territorialité, celle induite par les temps scolaires. Se repérer dans le temps de l'école, c'est également s'inscrire dans un territoire en tant qu'acteur.

#### ■ **Les enfants concernés par les problématiques de leur territoire ?**

Dans les extraits vidéo, les enfants répondent à la consigne de manière assez spontanée. L'enquête préalable avec l'usage de la photographie a certainement facilité l'intervention de la caméra qui aurait été sinon plus brutale. Les enfants ont profité de l'occasion qui leur était donnée pour s'exprimer autour de cette réforme qui a effectivement bouleversé l'organisation sociale des lieux et des temps de leur école. On ne peut pas négliger les interactions dans le groupe de pairs avant et pendant le tournage. Mais dans le cadre de notre enquête, ses interactions collectives sont représentatives d'un système social intégré par les enfants. Ils sont habitués à parta-

ger, à débattre ensemble autour de sujets divers : les jeux, l'école, les amis. Nous partons donc du postulat que l'entretien collectif, loin d'être un biais pour l'enquête, révèle un processus de socialisation entre enfants. Alors les enfants formulent un certain nombre de revendications. Ils réclament une offre d'activités plus diversifiée : « *Les activités le mercredi ce serait bien en plus* » (Audrey, CM2), « *Pour les activités, on ferait un peu tous les jours. J'aime bien mais faudrait faire une semaine quelque chose et l'autre semaine, tu rechanges et puis comme ça, c'est mieux et on découvre plus d'activités.* » (Élodie, CM1). Le repos, l'ennui, les relations sociales entre enfants et avec les adultes sont aussi évoqués : « *J'ai école le mercredi matin, et après, je me presse pas pour faire les devoirs et j'ai le temps de tout faire et jouer un peu le soir* » (Julie, CM2), « *Avant le mercredi matin, je dormais mais je préfère être avec mes copains et jouer* » (Guillaume, CM1), « *Avec les dames, ça ne se passe pas toujours bien parce qu'elles sont fatigantes à la fin* » (Élise, CM2). Les enfants ont un regard sur l'organisation que les adultes imposent. Le vocabulaire familier marque l'authenticité de la parole des enfants. Lou (CM1) déclare « *c'est bien l'école parce que tu ne t'ennuies pas tous les jours parce que c'est chiant de regarder la télé* » ; Bertille (CM2) : « *tu te lâches un peu, c'est la fin des cours, tu sors, alors t'en as un peu marre des fois* » ; Maxime (CM2) : « *c'était plutôt saoulant d'attendre* ». Les enfants expriment plus que des désirs jugés par les adultes comme puérils ou enfantins. Derrière ses revendications, il y a surtout une volonté d'habiter l'école à leur manière, de s'approprier ce temps de semi-liberté selon leurs propres désirs et d'échapper encore une fois aux contraintes imposées par les adultes et l'institution. Ils expriment leur pouvoir d'agir sur leur éducation, leur socialisation et « *construisent eux-mêmes les significations de leurs expériences* » (Garnier & Rayna, 2017, p.13). Ces « *faiseurs de signification* » pour reprendre le terme de Gordon Wells (1986) sont invités à être actifs dans l'enquête : ils se saisissent de cette occasion pour s'exprimer et participer à l'élaboration de connaissances autour des espaces et des temps de l'école. Finalement on constate une maturité dans l'expérience scolaire et une capacité des enfants à mettre au jour des éléments sur leur manière d'habiter l'école.

## Conclusion

Les adaptations méthodologiques nécessaires à l'enquête de terrain auprès des enfants permettent de les situer comme « *des experts de leur propre vie* » (Clark, 2017, p.21). La photographie permet de partir concrètement du point de vue des enfants au sens littéral de l'expression. Prise à hauteur d'enfant, la photo montre bien quels regards ils portent sur leur école, sur quels aspects ils se focalisent et enfin quelles fonctions ils donnent aux espaces qu'ils investissent selon les temps vécus. Loin d'instrumentaliser le point de vue des enfants, ces méthodes permettent de faciliter les échanges avec les adultes et de multiplier les perspectives, les prismes par lesquels le chercheur observe et tente de comprendre les expériences enfantines. Les interprétations du chercheur sont donc plus fines et moins subjectives mais pour autant il doit avoir une éthique professionnelle irréprochable. Les nouvelles pratiques éducatives émanent de ces chercheurs, professionnels et acteurs décisionnaires ; les bénéficiaires en sont les enfants, acteurs principaux de l'école.

Pendant l'enquête les enfants sont donc très fiers de nous montrer qu'ils possèdent, eux aussi, un territoire auquel, nous les adultes, ne pouvons pas toujours accéder. Dans la cour de récréation dite traditionnelle, les enfants donnent à voir ce que les adultes attendent d'eux. Mais à l'intérieur des territoires qu'ils investissent, les logiques sociales sont inversées puisque les adultes n'y accèdent pas, dans la cabane par exemple, ou pas de la même manière, dans l'abribus. Les adultes imposent moins aux enfants leur hiérarchie, leurs règles sociales et les enfants se régulent davantage entre eux. La cabane et l'abribus sont l'expression d'une culture enfantine avec un ensemble de jeux, de pratiques qui s'opposent à la culture adulte. Le groupe social des enfants s'affirme et s'identifie en comparaison avec le groupe social des adultes. Les transgressions et les détournements sans qu'ils soient systématiquement opposés à l'autorité des adultes, sont avant tout une manière d'habiter l'école, c'est-à-dire de s'y sentir un peu comme à la maison, de désinstitutionnaliser les espaces et les temps pour créer des territoires et un temps social moins contraignants pour les enfants.

## Références

- BACHELART Dominique (2012), « "S'encabaner" : art constructeur et fonctions de la cabane selon les âges », *Revue d'éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, vol.10 (Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement), p.35-61.
- BERGONNIER-DUPUY Geneviève (2005), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Éditions Érès.
- BIGANDO Eva (2013), « De l'usage de la *photo elicitation interview* pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productrice d'une réflexivité habitante », *Cybergeo : European Journal of geography*, En ligne <https://journals.openedition.org>, doi : 10.4000/cybergeo.25919
- CLARK Alison (2001), « How to listen to very young children: the mosaic approach in Child care in practice », *Child Care in Practice*, vol.7, n°4, p.333-341.
- CLARK Alison & MOSS Peter (2011), *Listening to Young Children: The Mosaic approach*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DELALANDE Julie (2001), *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le Sens Social ».
- FILIOD Jean Paul (2014), « L'ethnographie dans le domaine de l'éducation : héritages et pluralité d'usages », dans Tiphaine Barthélemy et al. (dir.), *Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines*, Lyon, Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, coll. « Orientations et méthodes » n°28, p.109-136.
- GARNIER Pascale (2015), « L'"agency" des enfants. Projet scientifique et politique des "childhood studies" », *Éducation et sociétés*, n°36, p.159-173.
- GARNIER Pascale & RAYNA Sylvie (dir.) (2017), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*, Bruxelles, Éditions Peter Lang.
- GAVARINI Laurence (2004), « Le nouveau statut de l'enfant », *Sciences Humaines Hors-série*, n°45 (L'enfant dans la société), p.60-63.
- JAMES Allison & PROUT Alan (2003), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, New York, Routledge.
- JEAN Yves (2003), « Écoles rurales : diversité sociale des structures scolaires et des politiques municipales », *VEI-Enjeux*, n°134, p.112-128.
- JEAN Yves (2007), *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux, territoires*, Paris, Ophrys.
- LA ROCCA Fabio (2007), « Introduction à la sociologie visuelle » *Sociétés*, n°95, p.33-40.
- MEUNIER Deborah (2009), « Du quolibet à l'insulte : analyse discursive des « gros mots » de la cour de récré », dans Dominique Lagorgette (dir.), *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistiques, littérature, histoire, droit)*, Liège, Éditions Université de Savoie, Laboratoire Langues, Littératures, Sociétés, p.155-169.
- ROUCOUS Nathalie (2006), « Ludothèque, un territoire de l'enfance », *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol.39, n°2, p.15-32.
- ROSS Nicola (2006), « Capturing everyday experiences: the use of self-directed photography and map work in research on children's geographies », communication présentée au colloque international pluridisciplinaire, *Les enfants et les jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes (France).



SIROTA Régine (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ZOIA Geneviève & VISIER Laurent (2016), « Construire l'école du bien-être dans un quartier pauvre. Une expérience d'accompagnement sociologique », *Espaces et Société*, n°166 (Espaces scolaires et éducatifs), p.79-93.

# Le tact au cœur de la parole professorale

Eirick Prairat<sup>1</sup>

## Résumé

*Dans cet article, nous proposons une réflexion sur la parole professorale. Avant d'être expositive ou questionnante, avant d'être didactique, la parole professorale est quête d'un lien. La parole professorale est originellement éthique. La première partie de ce texte explore les deux grandes facettes du langage : le langage comme instrument de pensée et le langage comme instance qui nous relie. Dans la deuxième partie, nous montrons que la vertu qui est au cœur de la parole professorale est la vertu de tact car le tact est tout autant sens de l'adresse que sens de l'à-propos. Enfin, dans la troisième et dernière partie, nous montrons que la qualité du lien, en matière d'enseignement, ne se mesure pas à un degré de proximité mais à la manière dont le professeur fait vivre la bonne distance.*

La parole de l'élève a deux facettes ; une facette rationnelle qui est celle engagée dans la majeure partie des interactions didactiques et une facette subjective qui est la parole du quotidien, parole parfois engagée dans les disciplines à vocation expressive. Il a fallu du temps pour que l'on donne du crédit à cette parole personnelle de l'élève, il a sans doute fallu qu'on cesse de le percevoir comme un simple sujet de besoins et que l'on voie aussi en lui un sujet de droit. Nous voudrions dans le présent article évoquer une parole en écho à cette parole expressive, la parole du professeur quand celle-ci quitte les chemins balisés de la didactique.

Nous montrons dans la première section de cet article que le langage a deux versants, qu'il est certes un instrument de pensée mais qu'il est aussi un élément essentiel à la sociabilité des hommes. Dans la deuxième section, nous montrons que la question de la parole pose d'emblée la question éthique et que la vertu de l'adresse et de l'à-propos est précisément la vertu de tact. Enfin, dans une troisième et dernière section, nous faisons retour sur la force liante de la parole, nous montrons qu'il y a un toucher du langage, que « les mots sont des actes » selon la juste formule de Ludwig Wittgenstein et qu'en conséquence la parole professorale est la substance même du lien pédagogique.

## 1. Les deux langages

### ■ L'autre versant

La modernité a valorisé un langage instrument de pensée au détriment d'un « langage-trait d'union » tourné vers le lien social et le souci d'autrui. Il faut se replonger au XVIII<sup>e</sup> siècle et renouer avec un vieux conflit, celui qui a opposé deux grands lieux de sociabilité intellectuelle : les salons et les sociétés savantes. Ce conflit est loin d'être anodin car il a mis en scène et opposé deux conceptions, deux usages de la langue : la conversation et la discussion. Dans les salons de la noblesse et de la bourgeoisie qui fleurissent notamment tout au long du XVII<sup>e</sup> siècle, on y cultive un art du « bien parler ». Qu'est-ce à dire ? « Cette parole, à l'évidence, n'est pas de même nature que celle qui est utilisée dans les métiers divers, ou dans les affaires publiques. Elle ne sert pas à vendre des marchandises, à traiter avec des fournisseurs, à donner des ordres à des domestiques ou des ouvriers, à convaincre des assemblées de magistrats. Elle ne se confond pas avec la parole qui circule dans les sociétés savantes et les académies, lesquelles apparaissent au XVII<sup>e</sup> siècle, et connaîtront leur apogée à l'âge des Lumières. [...] Sa finalité n'est ni commerciale, ni politique, ni technique, ni scientifique, ni religieuse. Cette parole n'est pas au service de l'Argent, du Bien public, de la Vérité scientifique, du Salut chrétien. C'est une parole de loisir » (Lacroix, 2010, p.91-92). C'est plus exactement une parole pour célébrer le plaisir

<sup>1</sup> Professeur des universités, Laboratoire interuniversitaire de sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), Université de Lorraine.

d'être ensemble et de faire société. Apprécier la chance que l'on a d'être réuni et de savourer les délices de la concorde. Il s'agit aussi « de ménager autrui, de ne pas briller à ses dépens, d'éviter la raillerie, l'offense, l'impair, la parole imprudente, indiscreète, qui malmène l'amour-propre ou la pudeur. Il s'agit aussi de complimenter à bon escient, de mettre en valeur notre interlocuteur, de renforcer son estime personnelle » (Lacroix, 2010, p.93). Tels sont les préceptes non dits, mais connus de tous, qui organisent et animent ces échanges.

Loin de ces lieux mondains, dans les sociétés que l'on appelle savantes, on parle commerce, politique, médecine, industrie, philosophie... On ne converse pas, on discute. Et on discute de graves questions et de sujets de première importance. On argumente, on objecte, on contre-argumente, on recherche des preuves et des raisonnements dans une quête effrénée de vérité. Bien sûr, on ne manque pas de moquer les salons, de railler ces lieux de préciosité qui dévaluent le langage pour en faire une « coquetterie ». « La musique de chambre de la conversation, écrit Georges Gusdorf, a [...] ses réfractaires, ses objecteurs de conscience. Ils lui reprochent d'être un genre artificiel et faux. Le feu d'artifice de l'esprit étouffe la voix de l'âme » (Gusdorf, 1988, p.103-104). N'endossons pas trop vite cette critique car ce serait passer à côté du débat que soulève la coexistence de ces deux grands lieux de sociabilité. Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que s'expérimentent, dans ces lieux si différents, deux usages du langage, deux usages distincts mais complémentaires. D'un côté, un langage soucieux du lien social et de l'entente, de l'autre côté un langage attaché à produire de la vérité. D'un côté un langage dont la vocation est de relier les hommes dans une commune humanité, de l'autre un langage pensé comme outil intellectuel au service de vérités et de certitudes. Le langage, comme l'ellipse, a deux centres. Ce que les salons découvrent, c'est la fonction éminemment relationnelle du langage, lieu par excellence de la reconnaissance, alors que les sociétés savantes, inscrites dans une longue tradition philosophique, continuent d'expérimenter les vertus épistémiques du langage.

La victoire des sociétés savantes, si l'on peut parler ainsi, ne consacre pas seulement la victoire d'un camp politique sur un autre, elle établit *de facto* la primauté d'un langage polarisé par la question de la vérité au détriment d'un langage opérateur de liens. S'il est une éthique à penser, ce sera une éthique de la discussion, rien d'étonnant en somme. « Dans les argumentations, écrira bien plus tard Jürgen Habermas, père et ambassadeur de cette éthique, les participants doivent partir du fait qu'en principe tous les concernés prennent part, libres et égaux, à une recherche coopérative de la vérité dans laquelle seule peut valoir la force sans contrainte du meilleur argument. » (Habermas, 1999, p.18-19). « La force sans contrainte du meilleur argument ». Soit, mais il y a bien d'autres situations langagières qui n'engagent pas « une recherche coopérative de la vérité », les plus nombreuses d'ailleurs. « C'est un élément si omniprésent dans le monde humain, note Alasdair MacIntyre, qu'il tend à échapper à l'attention philosophique. Pourtant, ôtez de la vie la conversation et que reste-t-il ? » (MacIntyre, 2006, p.205). Il y a donc bel et bien à côté de l'éthique de la discussion une éthique de la parole qui gouverne les échanges langagiers de la vie de tous les jours et qui nous rappelle que le langage est d'abord rencontre.

#### ■ **Au cœur de l'éthique de la parole**

Si la responsabilité du sujet parlant est relative à la seule vérité alors « les autres responsabilités qui sont en jeu dans l'exercice de la parole [...] [sont] laissées de côté : à savoir, la responsabilité par rapport à la relation interindividuelle, par rapport au plaisir et à l'épanouissement d'autrui, par rapport à son bonheur, par rapport à la nature et à l'existant tout entier, par rapport au patrimoine linguistique. Ainsi on vécut, à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, sous le régime de ce qu'on pourrait appeler une parole à responsabilité limitée » (Lacroix, 2010, p.101). Le grand mérite de la linguistique pragmatique du début des années 1960, avec Roman Jakobson à sa tête, a été de nous rappeler avec force que le langage est aussi relation. Que les hommes, avant de parler du monde, se parlent entre eux, qu'ils échangent sans vouloir nécessairement se convaincre ou se faire la leçon. En prenant notamment pour objet d'étude les interactions verbales et leurs effets sur la sociabilité, la linguistique moderne a délivré le langage de son obsession de la vérité et l'a redéployé dans un horizon plus large de socialisation et de communication.

Au cœur de la parole, si la parole est d'abord lien, se manifeste une vertu, discrète mais essentielle, la vertu de tact. Expliquons-nous. Le tact est primitivement, comme chacun sait, le sens du toucher. Il n'est pas seulement ce par quoi nous découvrons les propriétés tangibles d'une chose (sa fluidité, sa mollesse, sa dureté, ses formes, sa température, sa sécheresse ou encore son humidité), il est aussi la sensibilité, c'est-à-dire ce que l'on éprouve en touchant ladite chose. En un second sens, plus actuel et qui est celui qui nous intéresse dans le présent article, le tact peut être défini comme un art de juger et une manière de se conduire. Il est un art de juger qui allie finesse et justesse et une manière de se conduire attentive aux nuances et aux circonstances. Il est à la fois l'un et l'autre, un art de juger qui se prolonge dans une conduite et une manière d'agir guidée par une appréciation de la situation. En tant que faculté de juger, le tact est une façon de sentir qui s'est libérée de la sensation physique. En tant qu'attitude, il est attentif à ce qu'il convient de dire ou de ne pas dire. La tradition philosophique ne lui a guère accordé de crédit ; les raisons sont, à l'évidence, nombreuses. Le tact ne semble pas avoir de facette politique comme la justice ou la tolérance, il n'a rien de spectaculaire et ne saurait donc rivaliser avec le courage, il n'a pas non plus la grandeur d'âme de l'humilité.

Mais il est vertu, « presque » dit Ernest Renan (2011), non, bel et bien vertu. Certes, c'est une vertu presque invisible, mais nous aurions tort de la sous-estimer ou de la négliger. « Le tact, écrit le philosophe David Heyd, est une vertu typiquement sociale ou interpersonnelle. Sa valeur ne réside pas dans l'harmonie interne ou l'excellence de l'agent en tant qu'être humain, mais principalement dans le fait de faciliter les relations humaines » (Heyd, 1995, p.227). On peut dire du tact qu'il est une vertu interstitielle dans la mesure où il se révèle et excelle dans le jeu des échanges et des interactions. Il est soucieux du lien, c'est sans doute pour cette raison que le grand écrivain hongrois Imre Kertész (2012, p.33) n'hésite pas à dire que « dans les relations humaines, le tact est le maximum qu'on puisse atteindre ».

## 2. La vertu de tact

### ■ Une vertu relationnelle

Le tact est vertu de la relation, il est tout autant intelligence de la situation qu'intuition en situation. Capacité à toucher juste, à être pertinent. Il est, comme l'a bien vu Jean-François Goubet (2005, p.18), sens de l'à-propos et sens de l'adresse. Sens de l'à-propos : le tact nous renvoie à l'idée d'un geste adéquat, d'une parole juste, d'un propos vierge de toute scorie. Conscience aiguë de ce qui mérite d'être dit ou d'être fait et de la manière dont il faut le dire ou le faire. Avoir du tact : c'est savoir s'ajuster à la situation particulière que l'on est en train de vivre. Si le sens de l'à-propos témoigne d'un sens de la situation, le sens de l'adresse atteste une capacité à discerner. S'adresser à Paul, ce n'est pas parler à Jacques et parler à Jacques, ce n'est pas s'adresser à Pauline. Un comportement qui fait preuve de tact n'est finalement pas autre chose qu'un comportement qui sait se régler sur la nature propre de chaque relation humaine (Adorno, 2003, p.43)<sup>2</sup>. Il est un art des distinctions et des individuations.

« Je louerais une âme à divers étages [...] qui soit bien partout où sa fortune le porte, qui devise avec son voisin de bâtiment, de sa chasse et de sa querelle, entretient avec plaisir un charpentier et un jardinier, j'envie ceux qui savent s'approprier au monde de leur suite et dresser l'entretien en leur propre train » (Montaigne, *Essais, Livre troisième*, III). « Une âme à divers étages », la formule montaigniste est admirable. C'est aussi cela le tact : savoir s'adapter à son interlocuteur. Plasticité. Le jeune Henri Bergson souscrirait à ce propos. « L'homme du monde accompli, écrit le philosophe, sait parler à chacun de ce qui l'intéresse, il entre dans les vues d'autrui sans les adopter toujours ; il comprend tout sans pour cela tout excuser. Ce qui nous plaît en lui, c'est la facilité avec laquelle il circule parmi les sentiments et les idées » (Bergson, 2011, p.50-51).

<sup>2</sup> Adorno (2003, p.49-50) évoque également la délicatesse qui « n'est rien d'autre que la conscience que sont possibles des relations affranchies de finalités utilitaires ». Peut-être est-ce une autre manière de parler du tact.

Plasticité avons-nous dit, souplesse nous répond Bergson<sup>3</sup>. Entrer en intelligence, on le voit, n'est ni adhérer, ni excuser. Nulle hypocrisie dans cette attitude ouverte et compréhensive car « il y aura toujours entre cette politesse raffinée et l'hypocrisie obséquieuse la même distance qu'entre le désir de servir les gens et l'art de se servir » (Bergson, 2011, p.51). Dans l'hypocrisie, il y a un désir de dissimuler. L'hypocrite cache son caractère, camoufle ses intentions, il affecte des sentiments ou des vertus qu'il n'a pas pour se présenter sous un jour favorable. Le tact n'est jamais dissimulation. L'homme qui a du tact n'a rien à cacher, il ne souhaite pas non plus paraître car ce n'est pas sa petite personne qui l'intéresse mais l'autre : celui qui lui fait face.

### ■ *Au-delà de la civilité*

Nous nous tromperions si nous assimilions le tact à la civilité, certes l'un et l'autre manifestent qu'autrui compte et qu'à ce titre il mérite des égards et de la considération. Mais au-delà de cet air de famille, tact et civilité semblent distincts (Prairat, 2017, p.14-17). Précisons l'idée de civilité. C'est Érasme qui consacre le vocable de « civilité » dans notre paysage culturel en publiant en 1530 son fameux *De civilitate morum puerilium* (De la civilité puérile). Dans cet ouvrage destiné à de jeunes enfants âgés de sept à douze ans, l'humaniste précise les manières et les convenances corporelles (*externum corporis decorum*) à respecter pour se rendre aimable en société. Civilité est synonyme de bienséance. Elle est, pour reprendre la formule montaniste des *Essais*, « la science de l'entregent ». Érasme fera des émules, pas moins d'une cinquantaine de traités seront publiés au XVII<sup>e</sup> siècle. Plusieurs pédagogues s'essaieront aussi à ce difficile exercice de la prescription des manières socialement convenables. L'ouvrage de Jean-Baptiste de La Salle, *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, mérite ici d'être cité comme un modèle du genre (1715/1956).

Plus proche de nous, le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson, bible laïque des hussards noirs de la République, réserve deux grandes pages à la question de la civilité et à son importance dans le procès éducatif<sup>4</sup>. « La civilité, note l'auteur de l'article dans les toutes premières lignes, est l'ensemble des conventions qui régissent les rapports des hommes entre eux : en d'autres termes, la manière dont ils doivent se comporter vis-à-vis de leurs supérieurs, de leurs égaux et de leurs inférieurs. Une convention tacite, à laquelle l'usage a donné force de loi, a déterminé presque pour tous les cas possibles dans les relations sociales, une règle de conduite qu'on ne peut enfreindre, ni ignorer sans passer pour un homme grossier et mal élevé, sans indisposer ceux avec qui on vit, sans perdre le bénéfique matériel et intellectuel des relations sociales. De là, la nécessité manifeste d'inculquer surtout aux enfants les préceptes de la civilité » (Buisson, article « civilité », Tome 1, 1<sup>re</sup> partie, p.278). La civilité relie les hommes, elle est une grammaire destinée à réguler et à faciliter les interactions en prédéfinissant certains usages ; savoir-être que l'honnête homme toujours soucieux d'entretenir un commerce agréable avec ses contemporains ne saurait méconnaître ou escamoter<sup>5</sup>.

Lorsque nous parlons de civilité dans les débats éducatifs, nous pensons aux élèves et aux enfants, et lorsque nous évoquons le tact, nous le rapportons plus volontiers aux adultes et aux professeurs. Cela étant, on peut aussi parler de civilité professorale. Notre intention n'est pas de montrer que le tact est le propre de l'éducateur ou du professeur mais de saisir la différence entre ces deux modes d'être. Et ce qui d'emblée semble les démarquer, c'est que la civilité est respect des conventions et des usages établis alors que le tact se manifeste là où précisément les règles et les recommandations viennent à manquer. Il supplée à cette absence, il est vertu de l'intervalle. On peut inventorier les règles et les préceptes de la civilité pour en faire des recueils et des traités (à l'usage des novices notamment, mais pas uniquement), rien de tel avec le tact qui s'invente dans son effectuation même. Tout comme nous parlons de vide juridique pour évo-

<sup>3</sup> À propos de la plasticité de la politesse, on peut se reporter au petit livre de Michel Malherbe, *Qu'est-ce que la politesse ?* (2008, p.20) : « En vérité, il faut moins la considérer, comme on se contente de le faire trop souvent, dans les codes formels et fastidieux où on l'énonce, que dans son exercice à la fois naturel et subtil. Ni catégorique dans sa forme, ni vraiment indispensable dans son contenu, la politesse relève d'une sorte d'intelligence concrète et sûre qui la rapporte constamment aux conditions, aux situations et aux circonstances de son application : une application qui est celle de l'usage ».

<sup>4</sup> Sur l'importance de la civilité dans le procès éducatif, on peut se reporter pour s'en tenir à des références récentes à Alain *Propos sur l'éducation*, chap. XXV et, plus récemment, à Olivier Reboul (1992, p.86 et p.210-213).

<sup>5</sup> Sur l'histoire des livres de civilité, outre les travaux de Norbert Elias (1985, 1997), on peut se reporter à Philippe Ariès (1973, p.120-124 et p.429-441) et à Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia (1976, p.136-145).

quer ces situations où aucune règle de droit ne vient nous guider, nous pouvons parler de « vide social » pour signifier ces situations qui échappent aux usages ; le tact se manifeste précisément dans ces moments de vacance normative. Il ne peut être mis en règles, car il échappe à toute forme de codification. « Ainsi appartient-il par essence au tact, écrit Hans-Georg Gadamer, de rester implicite et de ne pas pouvoir accéder à la formulation expresse ou à l'expression » (Gadamer, 1996, § 22, 32).

### ■ *Les manières bonnes*

Nous pouvons contester la thèse très (trop) séparatrice que nous venons de soutenir et dire que le tact est la pointe de diamant de la civilité, sa phase ultime, son accomplissement. Civilité au-delà des règles et des prescriptions. Si nous entendons défendre cette thèse, et disons-le elle est parfaitement défendable, il faut alors dire qu'il y a une civilité des règles et une civilité au-delà des règles : deux stades, dont le second (la civilité post-règles) serait la fin et le dépassement du premier (la civilité des règles). Tout comme chez le psychologue Lawrence Kohlberg (1958), le stade conventionnel (de la morale), marqué par le respect des règles ambiantes, se poursuit par un stade post-conventionnel gouverné par des principes abstraits de justice ; il faudrait dire, de manière analogique, qu'il y a un stade post-conventionnel de la civilité, stade qui n'est plus gouverné par des prescriptions mais par un souci de l'autre, par ce que l'on pourrait appeler une intention attentive. C'est assurément ce que dit Bergson (2011, p.47-58) lorsqu'il montre qu'au-delà de la civilité toute « cérémonieuse » se laisse entrevoir « une politesse de l'esprit et du cœur ».

Quoi qu'il en soit de ce débat (le tact : cousin germain ou grand frère de la civilité ?) qui ne nous semble pas décisif, car les deux thèses se rejoignent pour affirmer que faire preuve de tact c'est faire preuve d'une juste attention aux choses et aux personnes en prêtant attention à nos manières de dire et faire. C'est moins avoir de bonnes manières que des manières bonnes, et ce n'est pas jouer sur les mots que de parler ainsi. L'homme qui a du tact est le contraire même de l'homme maniéré, du pédant, du précieux (Barthes, 2002, p.64). Ce dernier mime les codes de la bonne conduite, il les « surjoue ». Il peut même, ironie de la situation, se servir de sa connaissance des usages pour en tirer quelques bénéfices. « J'ai vu souvent, remarque Montaigne, des hommes incivils par trop de civilité, et importuns de courtoisie » (Montaigne, I, XIII). L'excès de bonnes manières est toujours un peu suspect. L'homme de tact oppose à celui qui aime la forme pour la forme, ce qui est précisément le formalisme, l'attachement éthique à la forme, au sens où celle-ci est une manière d'aller vers l'autre. Le philosophe américain Robert Audi (2004, p.182) parle joliment d'un « devoir de manière ». Il y a bel et bien un devoir de manière.

## 3. Retour au langage

### ■ *Le toucher du langage*

« Qui n'a point réfléchi sur le langage n'a point réfléchi du tout » notait le philosophe Alain (1957, LXVI). Parler c'est certes adresser un message, c'est aussi toucher. Il y a un toucher du langage. C'est sans doute ce que veut dire Roman Jakobson (1963, p.209-248) lorsqu'il évoque sa fameuse fonction phatique. Le langage, par-delà l'information qu'il délivre, est une manière de se rapporter à des personnes ou à des choses, une façon de les approcher ou de s'en saisir. Le tact, par le biais du langage, renoue avec le toucher originel qui le caractérise. Avec des mots abrupts et brutaux, nous pouvons blesser la personne à qui nous nous adressons ; avec des mots lâchés comme on lâche des coups, nous pouvons salir ou abîmer ce dont nous parlons. Ces mots sont à proprement parler des « malé-dictions »<sup>6</sup>. À l'inverse, il peut y avoir des paroles bienveillantes et attentionnées, des propos chaleureux et encourageants. « Les mots sont des

<sup>6</sup> Sur la violence des mots, sur le fait que ceux-ci peuvent être ressentis comme de véritables blessures, voir l'ouvrage récent d'Ali Benmakhlouf (2016, p.104) : « À la manière du potlatch dont parle Marcel Mauss, le mot échangé dans une conversation est comme l'objet donné qui s'inscrit dans une relation et dans la séquence du "donner, recevoir, rendre". La parole échangée est de même ordre : un fait social total ».

actes » disait Wittgenstein (2002, p.109), car ils peuvent avoir la dureté du coup assené comme la douceur de la caresse prodiguée.

Ce risque de voir le langage devenir violence, les pédagogues en ont eu très vite et très tôt une vive conscience. Le maître lassallien, par exemple, peut parler d'une manière ferme et intimidante mais il n'utilisera jamais « de paroles injurieuses, ou tant soient peu messéantes ». Il doit s'interdire d'appeler ses élèves : « fripon, coquin, teigneux, pouilleux, morveux, etc. » (La Salle, 1951, 2<sup>e</sup> partie, chapitre V, article 4). « La langue ne flagelle pas moins que les verges » remarquait déjà le jésuite François Sacchini au début du XVII<sup>e</sup> siècle. « Évitez les paroles qui expriment le mépris : elles nuisent à la réputation comme des pamphlets. Ne laissons pas échapper un mot désobligeant sur la famille de l'enfant, sur sa patrie, sur ses tares naturelles si par hasard il en avait » (Sacchini cité par Charmot, 1943, p.362). Il y aurait une thèse à soutenir, une histoire de la parole professorale à écrire. Elle soulignerait certes les usages et les vertus didactiques de celle-ci, mais elle montrerait aussi sa dimension intrinsèquement éthique. Cette histoire partirait des grands profès jésuites, dont Sacchini serait à l'évidence un des ambassadeurs majeurs, pour aller jusqu'aux pédagogues actuels, parmi lesquels figurent bien évidemment les pères de la pédagogie institutionnelle. « Nous savons [qu'en] éducation, écrit le pédagogue Philippe Meirieu dans un de ses premiers ouvrages, un destin peut basculer à bien peu de choses, à une phrase maladroite et instantanément oubliée par celui qui la prononce [...]. Nous savons, aussi, qu'on n'efface rien dans l'histoire de l'autre » (Meirieu, 1991, p.67).

Mais la parole professorale, parole positive, doit se garder d'un autre accueil, symétrique, celui de la flatterie et de la manipulation. Il convient donc de tenir à distance non seulement le verbe blessant mais aussi « les beaux mots qui étourdissent et grisent » (Rumohr, 1834, IV, p.71)<sup>7</sup>. Le tact nous fait découvrir un autre versant de la parole, non pas celui qui est gouverné par la quête de vérité mais celui qui est marqué par le sens de la retenue et de la sympathie car « il n'y a quasiment pas de phrase qui ne produise chez son destinataire une vibration » (Lacroix, 2010, p.139). Dans l'ultime chapitre du beau livre qu'il consacre à la question de la parole, Georges Gusdorf semble faire tenir toute l'éthique de la parole dans le « parler vrai ». « L'éthique de la parole, écrit-il, [...] affirme une exigence de véracité. Il s'agit de dire vrai, mais il n'y a pas de dire vrai sans être vrai. Ainsi se définit la nécessité d'une mise au net des relations de soi à autrui et de soi à soi. Les commandements ici sont clairs. Ce sera d'abord le refus de payer de mots, de se payer de mots et de payer les autres avec des paroles qui ne soient pas autant de gages de l'être intime » (Gusdorf, 1988, p.121). Or, à côté de l'exigence de véracité se tient une autre exigence : celle de non-violence. Il n'est plus question d'engagement et de serment mais, plus modestement, d'attention et de mesure qui sont aussi des manières de garantir l'avenir d'une relation.

On est loin ici de la rhétorique qui vise toujours à faire la leçon, loin aussi de l'éloquence qui veut séduire quand elle ne veut pas émouvoir. La parole pleine de tact n'a pas cette ambition, elle ne vise aucune conquête, elle n'est à l'assaut d'aucune citadelle. Elle cherche plus modestement à ne pas malmener, à ne pas brusquer. Elle vise aussi à stimuler, à donner confiance ou à révéler en l'autre des ressources insoupçonnées. Le langage n'a pas seulement une vocation descriptive, il a aussi une fonction performative qui lui permet de faire advenir du réel, de donner corps à des réalités qui n'existeraient pas sans lui. Le tact se donne à voir dans un éthos qui se prolonge dans une manière de s'adresser à autrui. Il nous enjoint de ne pas désertir le lieu du langage et nous invite à habiter nos façons de parler car « dès que nous parlons, nous avons une responsabilité envers autrui » (Lacroix, 2010, p.47).

### ■ **Maintenir le lien**

Nous avons montré, dans la seconde section de ce texte, que le tact est une manière appropriée de se rapporter à autrui, manière qui s'exprime de façon privilégiée dans une forme d'adresse. La parole magistrale n'est pas seulement un outil didactique, elle est aussi une manière d'engager et de faire vivre une relation originellement éthique. Le professeur est non seulement

<sup>7</sup> Voir plus précisément le chapitre IV (*Von dem Benehmen des Lehrers gegen den Schüler, wie umgekehrt des Schülers gegen den Lehrer*).

responsable de ce qu'il dit mais aussi de la manière dont il le dit. La façon de parler est le langage dans sa substance même. On ne saurait mieux dire les choses qu'en citant Emmanuel Lévinas (2001, p.219) : « ce lien entre l'expression et la responsabilité – cette condition ou cette essence éthique du langage – cette fonction du langage antérieure à tout dévoilement de l'être et à sa splendeur froide permettent de soustraire le langage à sa sujétion à l'égard d'une pensée préexistante et dont il n'aurait que la servile fonction de traduire au-dehors ou d'universaliser les mouvements intérieurs ». Bien parler à quelqu'un est une exigence première, antérieure à toute préoccupation didactique, à toute envie d'expliquer ou de démontrer. Le bien parler (*eu legein*), faut-il le rappeler, a deux sens ; il signifie l'art du discours, l'art de bien-dire, la rhétorique ; il signifie aussi dire ce qu'il faut dire. En ce second sens, bien parler à quelqu'un c'est le respecter dans son identité et son intimité, c'est maintenir une distance symbolique qui est toujours pour lui une distance protectrice.

La qualité du lien, en matière d'enseignement, ne se mesure pas à un degré de proximité mais à la manière dont on fait vivre la bonne distance, qui est toujours un mixte d'empathie et de respect de l'intimité. « On peut dire quelque chose avec tact », écrit Gadamer. « Mais cela signifie toujours qu'avec tact on passe sur quelque chose que l'on s'abstient de dire et que c'est manquer de tact que de mentionner expressément ce sur quoi on ne peut que passer. Or, passer sur quelque chose, ce n'est pas en détourner le regard, c'est l'avoir en vue de manière à passer par là, pour ainsi dire, mais sans s'y heurter. Le tact permet de rester à distance. Il évite ce qui est choquant, la proximité trop grande par rapport à la personne et les blessures que l'on infligerait à son intimité » (Gadamer, 1996, § 22, p.31-32). Aussi, la parole magistrale sera une parole polie (mais sans *pathos*), faite de retenue (mais sans dissimulation) et chaleureuse (mais sans familiarité). Elle veillera aussi à ne pas céder à la facilité désobligeante de fustiger l'absent (Lacroix, 2010, p.66-68).

Nous avons déjà abordé cette question essentielle de la relation et du lien dans nos travaux sur la sanction, situation délicate car la sanction menace toujours de dégrader la qualité de la relation, voire de la rompre (Prairat, 2002, p.117-121). Moment exemplaire et toujours lourd de risques. « Que l'enfant comprenne que cette punition n'a pas coupé les ponts entre vous », écrivent « les » Freinet (1962, p.308). La punition ne doit effectivement pas « couper les ponts ». Pas de sanction appliquée qui ne soit expliquée. Demander à l'élève le pourquoi de son geste, revenir sur la transgression et ses conséquences, demander, écouter mais aussi expliquer ce que l'on refuse, car sanctionner sans s'assurer que la sanction est comprise, c'est tout simplement sévir. Il faut garder le contact, conserver la confiance, voilà la condition première de l'action éducative. Qu'importe le projet, l'objectif ou encore l'intention théorique si autrui se dérobe, le plus beau des plans éducatifs est déjà compromis. C'est la conscience de la fragilité de la relation qui nous fait comprendre que la parole est la substance même du lien pédagogique.

## Références

ADORNO Theodor. W. (2003), *Minima Moralia. Réflexions sur la vie mutilée*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, Traduction de l'allemand par Éliane Kaufholz & Jean-René Ladmiral.

ALAIN (1957), *Propos sur l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

ARIÈS Philippe (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil.

AUDI Robert (2004), *The Good in the Right. A Theory of Intuition and Intrinsic Value*, Princeton, Princeton University Press.

BARTHES Roland (2002), *Le neutre. Cours au collège de France (1977-1978)*, Texte établi, annoté et présenté par Thomas Clerc, Paris, Seuil/IMEC.

BENMAKLHLOUF Ali (2016), *La conversation comme manière de vivre*, Paris, Albin Michel.



- BERGSON Henri (2011), *Écrits Philosophiques, La politesse*, Présentation Frédéric Worms, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige Les Grands Textes », p.47-58 (Discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Clermont-Ferrand le 5 août 1885).
- BUISSON Ferdinand (dir.) (1882-1887), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette, Tome 1, 1<sup>re</sup> partie.
- CHARMOT François (1943), *La pédagogie des jésuites. Ses principes, son actualité*, Paris, Éditions Spes.
- CHARTIER Roger, COMPÈRE Marie-Madeleine & JULIA Dominique (1976), *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Sedes.
- ELIAS Norbert (1997), *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Levy.
- ELIAS Norbert (1985), *La société de cour*, Paris, Flammarion.
- ÉRASME (1887/2012), *La civilité puérile*, Paris, Hachette, Livre BNF, coll. « Sciences sociales ».
- FREINET Célestin & FREINET Élise (1962), *Vous avez un enfant*, Paris, Les Éditions de la table ronde.
- GADAMER Hans-Georg (1996), *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Édition intégrale revue et corrigée par Pierre Pruchon, Jean Grondin & Gilbert Merlio, Paris, Seuil, coll. « L'ordre philosophique ».
- GOUBET Jean-François (2005), « Qu'est-ce que le tact pédagogique ? Essai d'une définition philosophique », *Actes du colloque de la journée d'étude du 25 mai*, IUFM Nord-Pas-de-Calais, p.17-22.
- GUSDORF Georges (1988), *La parole*, Paris, Presses universitaires de France.
- HABERMAS Jürgen (1999), *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion, Traduction de Marc Hunyadi.
- HEYD David (1995), *Tact: sense, sensibility and virtue*. Inquiry, vol. 38, n° 3, p. 217-231.
- JAKOBSON Richard (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, chapitre 11, p. 209-248.
- KERTÉSZ Imre (2012), *Sauvegarde. Journal 2001-2003*. Paris, Actes Sud, Traduction du hongrois par Charles Zaremba & Natalia Zaremba-Huzsvai.
- KOHLBERG Lawrence (1958), *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*, Thèse de doctorat, Université de Chicago (USA).
- LACROIX Michel (2010), *Paroles toxiques, paroles bienveillantes. Pour une éthique du langage* Paris, Robert Laffont, coll. « Réponses ».
- LA SALLE Jean-Baptiste de (1956), *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, Édition de 1715 présentée par frère Albert Valentin, Paris, Éditeur Ligé.
- LÉVINAS Emmanuel (1971/2001), *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Le Livre de poche Kluwer Academic.
- MACINTYRE Alasdair (1981/2006), *Après la vertu*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».
- MALHERBE Michel (2008), *Qu'est-ce que la politesse ?*, Paris, Vrin, coll. « Chemins philosophiques ».
- MEIRIEU Philippe (1991), *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF.
- MONTAIGNE Michel de (1952), *Essais*, Paris, Éditions le club français du livre.
- PRAIRAT Eirick (2017), *Éduquer avec tact*, Paris, ESF Sciences Humaines.
- PRAIRAT Eirick (2002), *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Pédagogie théorique et critique ».

REBOUL Olivier (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

RENAN Ernest (2011), *La réforme intellectuelle et morale*, Introduction Mona Ozouf, Paris, Éditions Perrin.

RUMOHR Carl Friedrich von (1834), *Die Schule der Höflichkeit für Alt und Jung*, Stuttgart und Tübingen, Verlag des rezensierten Werkes.

WITTGENSTEIN Ludwig (2002), *Remarques mêlées*, Présentation de Jean-Pierre Cometti, Paris, GF Flammarion.

# Faire bonne expression : prise de parole et formation de la pensée en philosophie pour enfants

Samuel Nepton<sup>1</sup>

## Résumé

*Cet article vise à présenter les conditions que doit faire respecter l'enseignant lors d'un atelier de philosophie pour enfants afin que la prise de parole des participants œuvre à la formation de leur pensée. En effet, cette approche éducative qui, depuis les dernières années, voit sa popularité s'étendre par le monde, opère un renversement face aux pédagogies traditionnelles en éducation en plaçant l'enfant au centre même de la classe. Cette révolution s'explique par la reconnaissance d'un lien intime et nécessaire entre la parole, la discussion et la pensée. Il sera ainsi explicité comment la réflexion est intrinsèquement liée à l'expression et comment, en contrepartie, cette expression implique un double risque pour les enfants. Par conséquent, il sera expliqué comment une éducation qui viserait la formation de la pensée devrait s'assurer de fournir aux enfants un espace dans lequel ils pourront oser s'exprimer. Il sera présenté toutefois comment la prise de parole en elle-même n'est pas suffisante à la formation de la pensée. Par conséquent, plutôt de seulement laisser les enfants s'exprimer, le rôle de l'adulte doit être de les mettre au défi de penser en s'assurant que cette prise de parole respecte certaines conditions telles que de prendre la forme d'une enquête et de permettre le développement d'habiletés intellectuelles.*

« Car voici ce que me semble faire l'âme quand elle pense : rien d'autre que dialoguer, s'interrogeant elle-même et répondant, affirmant et niant » (Platon, 2011, p.1949).

« Penser, c'est comme se parler, mais dans notre tête. Parler, c'est comme ce que l'on fait maintenant. Par contre, on fait comme si on pensait, mais en se parlant. C'est comme si on utilisait deux cerveaux... en même temps »<sup>2</sup> (UL, 2004).

Quand nous étions plus jeunes, nos enseignants nous demandaient souvent de tourner sept fois la langue avant de parler. C'était une manière imagée de nous demander de penser avant de dire quelque chose. Désormais, nous avons compris que ceux qui affirment qu'il faut tourner sept fois sa langue travaillent avec un lourd présupposé : celui qu'il faut *d'abord* avoir une pensée claire pour pouvoir *ensuite* l'exprimer. Parler, ce serait ainsi *traduire* sa pensée en mots ; pensée antérieure à sa formulation. On retrouve également ce présupposé à l'école sous une autre forme : celle que moins les enfants parleront et mieux ils pourront apprendre (UL, 2004). Or, il y existe une approche profondément révolutionnaire pour l'éducation, la philosophie pour enfants (PPE), qui s'efforce de montrer le caractère infondé de ce présupposé.

Toutefois, si la PPE représente un champ d'études dont la popularité s'est grandement accentuée depuis les dernières années, on aurait tort de la concevoir comme un mouvement parfaitement unifié (Blond-Rzewuski et al., 2018). Elle comporte au contraire une multiplicité de pratiques qui témoigne d'un désaccord vis-à-vis des *conditions* dans lesquelles les enfants devraient prendre la parole et, conséquemment, vis-à-vis du rôle de l'adulte, le responsable du cadre de ces ateliers : désaccord qui s'appuie notamment sur des visées et des conceptions différentes de la philosophie et de l'éducation. En effet, pour son fondateur, le philosophe américain Matthew Lipman, l'objectif était d'utiliser la philosophie comme un instrument visant la formation de la pensée (Lipman et al., 2000). Pour y parvenir, son modèle propose la mise en place de communautés de recherche philosophique (CRP). Or, à travers la reprise de ses travaux, plusieurs praticiens vont s'opposer à cette appellation et à cette manière de procéder. Ces résistances

<sup>1</sup> Doctorant, Université Laval (Canada).

<sup>2</sup> Prononcé par Dominic, jeune garçon du premier cycle primaire (six et sept ans).

s'appliquent en partie envers ses présumés pragmatistes qui cadrent mal avec les conceptions philosophiques françaises (Tozzi, 2005). D'autres critiques soutiennent également que la philosophie demande de la maturité et des connaissances encyclopédiques ou encore, plus simplement, que les délibérations avec les enfants sont rarement d'emblée philosophiques (Brenifier, 2002). C'est notamment pourquoi certains vont préférer le terme de discussions à visée philosophique (DVP), introduit pour la première fois par Jean-Charles Pettier, et principalement repris dans l'œuvre de Michel Tozzi. Pour ce dernier, puisqu'une discussion n'est philosophique qu'en respectant les conditions de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation (Tozzi, 2001), le rôle de l'enseignant devrait consister à s'assurer de la rencontre de ces exigences au sein de la discussion. À l'inverse, pour le psychanalyste Jacques Lévine et ses ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH), l'adulte ne doit intervenir en aucune manière. S'il assure la légitimité des perspectives ouvertes par la libre expression des enfants, il ne le fait que par son silence objectif, sa présence absente et le cadre qu'il a instauré (Lévine, 2008). Dès lors, nous pouvons affirmer que la posture de l'adulte dans un atelier de PPE demeure un élément problématique toujours ouvert à la discussion.

L'objectif de cet article est ainsi de présenter la posture de l'enseignant dans un atelier de PPE visant la *formation* de la pensée des enfants, et plus précisément selon le modèle de Lipman. Pour ce faire, nous présenterons brièvement le déroulement d'une CRP dont nous aurons, par la suite, présenté les fondements pragmatistes sur lesquels repose notre argument. Nous exposerons ensuite le rôle de l'expression dans le processus de croissance de l'expérience pour décrire subséquemment le rôle principal de l'enseignant que nous défendons : s'assurer des conditions nécessaires pour que les enfants soient mis au défi de penser. Finalement, nous expliquerons en quoi ce rôle renvoie au fait d'engager la prise de parole des enfants dans une enquête et en quoi il les amène à développer des outils de la pensée : l'adulte devant apprendre aux enfants à dire ce qu'ils pensent, puis à penser ce qu'ils disent (Tozzi, 2001 ; Chirouter, 2005).

## 1. La communauté de recherche philosophique : un espace pour la prise de parole

Si la formation de la pensée repose sur la prise de parole des enfants, tel que nous le défendons ultérieurement, la première et la plus importante des conditions à mettre en place par l'adulte afin d'amener les enfants à penser par et pour eux-mêmes est de créer un *espace* dans lequel les enfants pourront et oseront s'exprimer. Tel est l'objectif premier de la CRP : offrir un cadre et une méthode qui demandent continuellement aux enfants de prendre la parole et d'entrer en discussion (Lipman et al., 2000). Dès lors, afin de familiariser le lecteur avec cette approche, nous présenterons d'abord dans cette section le déroulement d'une telle séance pour ensuite en exposer les fondements.

Une CRP commence en premier lieu par un *stimulus* à la pensée (Sasseville, n.d.). La méthode canonique pour ce faire est de proposer de lire en commun un texte écrit pour l'occasion<sup>3</sup>. Bien qu'il soit possible d'utiliser comme amorce une vidéo, un jeu, des images, etc., le texte possède d'indéniables avantages : 1) il permet de présenter des enfants du même âge que les élèves qui *modélisent* une discussion philosophique ; 2) puisque la lecture se fait à voix haute, chaque élève peut entendre la voix de ses compagnons, notamment celles des élèves qui parleront moins dans la discussion ; 3) enfin, le texte sert à créer une *expérience commune* qui permet dès le début de recentrer les élèves dans le moment et de les engager dans la discussion qui suivra (Savard, 2009).

À la suite de cette lecture commune, les enfants sont invités, en petits groupes, à formuler une question. On leur demande ce qui les a intrigués, dérangés ou assez intéressés pour qu'ils aient

<sup>3</sup> S'il est « écrit pour l'occasion », c'est parce que le texte doit être problématique : son but n'est pas de donner des réponses aux enfants, mais plutôt d'offrir l'occasion de formuler des *questions*. Les livres de Lipman sont des incontournables de cette littérature bien que plusieurs de nos collègues québécois, adeptes de la CRP, s'entendent pour dire qu'une réécriture serait nécessaire afin de moderniser les romans et de les rendre plus intéressants.

envie de venir partager cette interrogation au tableau qu'ils signeront ensuite de leurs noms. Une fois cet ordre du jour dressé, le groupe est invité à voter démocratiquement pour la question qu'il souhaite aborder.

Ensuite se tient la discussion à proprement parler. Les enfants, la main levée, demandent la parole que leur distribue l'enseignant ou un autre enfant auquel la tâche aura été attribuée. Chacun à leur tour, les participants énoncent ainsi leurs idées afin de faire progresser la recherche qui se crée. Au sein de cette délibération, l'adulte joue un rôle d'animateur, ce qui consiste principalement à mettre les enfants au défi de penser. Nous expliciterons cette fonction et ses applications dans les prochaines sections.

Finalement, après la discussion, les observateurs partagent les éléments qu'ils ont soulevés et qu'ils jugent pertinents de relever à la communauté. Ces éléments observés sont les habiletés de pensée – que nous expliciterons plus bas – et représentent la *manière* avec laquelle les participants ont réfléchi à la question. Cette ultime étape de la recherche constitue un moment de métacognition nécessaire à l'autocorrection du groupe.

### ■ **Le pragmatisme de Lipman : l'enquête et la formation de la pensée**

Comme évoqué en introduction, la CRP est une pratique en PPE qui s'appuie explicitement sur des fondements pragmatistes, et tout particulièrement sur les idées de John Dewey (Lipman, 2003). Certains auteurs ont toutefois critiqué ces fondements qui rompent plus ou moins avec l'insistance accordée à la tradition par le modèle français (Lalanne, 2002 ; Tozzi, 2005). Pour notre part, nous affirmons que cette vision de l'apprentissage et de la philosophie est un outil aussi mécompris que précieux pour guider la conduite de l'enseignant. Il nous apparaît donc important de présenter brièvement ces fondements pragmatistes afin de justifier notre description de la posture de l'enseignant et des conditions à la prise de parole.

En premier lieu, le pragmatisme est une philosophie empiriste qui conçoit l'éducation comme un processus d'adaptation de l'individu à son environnement physique ou culturel (Dewey, 1939). Une personne éduquée équivaut ainsi à un individu doté de méthodes et d'outils pour investiguer les problèmes qu'il rencontre dans sa vie. Il s'agit, en d'autres termes, d'une personne qui est capable de *réfléchir*, c'est-à-dire de retirer du sens des événements passés pour en donner au futur. Si un savoir se doit donc d'être *vrai* – vérifié par l'enquête –, encore doit-il avant tout avoir un *sens* – s'inscrire comme outil en référence à un problème – pour mériter ce nom. En effet, Lipman partage la vision pragmatiste de Dewey<sup>4</sup> en ce que « la découverte du sens constitue le fondement de sa philosophie, et l'assise de toute activité éducative » (Daniel, 1992, p.59). Ce concept central de « sens » (*meaning*) pourrait se définir de manière succincte comme étant la perception de la relation de continuité entre une partie et un tout ou entre un moyen et une fin<sup>5</sup>. En d'autres termes, la capacité à découvrir du sens équivaut à celle d'inférer des *connexions* entre les éléments de son expérience : connexions prenant la forme en premier lieu des conséquences subies après une action sur son environnement<sup>6</sup>.

Le modèle de Lipman s'appuie donc sur cette idée qu'éduquer, c'est amener les enfants à comprendre comment les éléments du monde sont liés les uns aux autres de manière à former un tout cohérent auquel il est possible de s'adapter. L'éducation prend ainsi la forme d'un processus de *reconstruction du sens de l'expérience* (Lipman, 2003 ; Dewey, 1939) : reconstruction au sens où l'enfant agit en fonction de ses représentations actuelles ou postulées, les confronte au monde et à l'altérité, puis corrige ou renforce les significations impliquées, crée de nouveaux liens, ce qui, finalement, redémarre le processus d'apprentissage. Puisque ce mouvement repré-

<sup>4</sup> Le lecteur intéressé par les liens entre les philosophies de Lipman et de Dewey peut se référer à Daniel (1992).

<sup>5</sup> Le sens est une notion aussi complexe que centrale chez Lipman et Dewey. Le lecteur intéressé à approfondir sa compréhension de cette notion dans la philosophie pragmatiste peut se référer à Nepton (2018).

<sup>6</sup> Au contraire des empiristes classiques (Hume, Locke), l'expérience pour les pragmatistes est un processus qui alterne l'*activité* et la *passivité* dans l'optique d'inférer des liens qui permettant à l'individu de mieux orienter sa conduite. Par exemple : si un enfant apprend, après s'être brûlé, que le feu *signifie* la brûlure, alors sa conduite se modifiera à l'avenir lorsqu'il sera en présence de flammes.

sente le passage continu d'une expérience moins déterminée vers une autre qui l'est davantage, le pragmatisme conçoit ultimement l'éducation comme étant un processus de *croissance* (Daniel, 1992 ; Dewey, 1939).

En outre, le pragmatisme est extrêmement critique de toute éducation reposant sur la transmission de la connaissance. Dewey (1939, p.178) écrit à cet égard que : « parce que nous ne vivons pas dans un monde achevé, mais toujours se faisant, notre tâche première est *prospective*, et tout ce qui est rétrospectif – et tout savoir, à la distinction de la pensée, est rétrospectif – n'a de valeur que dans la solidité, la sécurité et la fertilité qu'il nous offre dans notre rencontre avec le futur ».

C'est pourquoi l'éducation pour Dewey et Lipman se doit d'être par et pour l'*enquête*<sup>7</sup> (Nepton, 2018). Par l'enquête, car si le savoir n'est réellement tel qu'en relation avec un problème et que celui-ci n'émerge qu'au sein d'une activité qui engage l'intérêt des enfants, alors les cours doivent prendre la forme de recherches donnant un rôle *actif* à l'enfant afin de lui fournir le contexte et le moteur nécessaires à son apprentissage (Dewey, 1939). Pour l'enquête, car il importe moins d'enseigner aux enfants les *résultats* des enquêtes passées que la *méthode* pour investiguer par eux-mêmes les inexorables difficultés qu'ils rencontreront dans leur vie.

En résumé, la CRP s'appuie sur une philosophie pragmatiste qui conçoit l'éducation comme un processus de *croissance* opéré par la *réflexion*, c'est-à-dire par la capacité à retirer du *sens* de l'expérience et à en attribuer aux choses. C'est cette importance centrale attribuée au sens qui explique pourquoi elle lie si intimement la philosophie et l'éducation. Après tout, comme l'écrit Edwidge Chirouter (2015, p.51), titulaire de la Chaire UNESCO de philosophie avec les enfants : « [p]hilosopher, ce n'est pas seulement produire des concepts. Philosopher, c'est répondre au besoin impérieux de donner *sens* à sa vie et à son existence ». En effet, si l'on accepte cette conception de la philosophie comme étant d'abord une (*en*)*quête de sens*, une aversion envers ce qui est isolé (Dewey, 1939), alors nous pouvons affirmer qu'elle est à même de contribuer fortement à la croissance en tant qu'outil de prédilection à la formation de la pensée. Dans la section suivante, nous nous attarderons à montrer comment la prise de parole des enfants représente une étape fondamentale de ce processus.

## 2. Réflexion et expression

Lorsqu'on anime une discussion philosophique avec des enfants, il est fréquent de voir un élève lever rapidement la main à la suite de l'affirmation d'un camarade ou après une question de l'animation. Il est intéressant parfois pour l'animateur de l'inviter à partager immédiatement cette subite idée. Il n'est pas rare, cependant, d'entendre par la suite quelque chose comme : « je ne suis pas d'accord avec Mégane. Ça ne marche pas parce que les... parce que... parce que... je... ha, je ne sais plus ». Il est amusant de noter que cet événement a lieu tout aussi fréquemment chez les universitaires que chez les enfants. Or, n'est-il pas étrange qu'il nous soit possible de ne pas savoir ce que *nous-mêmes* nous pensons ?

S'il nous arrive tous, à certains moments, de « perdre » notre idée, c'est parce que cette petite confusion est, en un sens, une conséquence de notre manière même de penser. Pour l'expliquer, il nous semble très important d'invoquer le phénoménologue français Maurice Merleau-Ponty, penseur d'une grande influence sur Lipman (Blond-Rzewuski et al., 2018). Merleau-Ponty affirme à cet effet que la conscience n'est pas transparente à elle-même. Aussi curieux que cela puisse paraître, pour bien savoir ce que nous pensons, il nous faut d'abord pouvoir l'*exprimer* et cela peut se manifester de deux façons.

<sup>7</sup> L'enquête, que nous désignons aussi par « recherche », joue un rôle central dans le pragmatisme en tant qu'activité visant explicitement la découverte des connexions au sein de l'expérience. Le lecteur intéressé se référera à Dewey (1938), « Logic : the Theory of Inquiry », LW12.

D'une part, la prise de parole nous amène à découvrir ce que nous pensons en tant qu'elle permet de mettre au jour – et à jour – les croyances que nous tenons, parfois inconsciemment. Pour en donner un exemple, une participante, à la suite d'une recherche portant sur le rapport entre *croyance* et *savoir*, nous a dit qu'avant la discussion, elle ne s'était jamais rendu compte qu'elle avait une opinion sur ce qu'est une croyance. Loin d'être un cas unique<sup>8</sup>, ce cas illustre plutôt cette idée que « la parole différencie des significations dont chacune à part n'est pas connue, et c'est à force de les traiter comme connues, de nous donner d'elles et de leur commerce un portrait abstrait, qu'il finit par nous imposer, dans un éclair, l'identification la plus précise » (Merleau-Ponty, 2001, p.71-72). On peut comprendre dans ces mots de Merleau-Ponty que c'est parce que nous utilisons et que nous fonctionnons tous quotidiennement avec une multitude de notions et de concepts, que nous croyons connaître leurs significations respectives. Or, un léger examen révèle souvent le caractère ambigu des mots.

D'autre part, prendre la parole nous permet également de savoir ce que nous pensons en un second sens, beaucoup plus fort encore : avant de parler, nous ne savons même pas ce que nous pensons *présentement*. Si nous désirons penser, nous *devons* nous exprimer<sup>9</sup>. « Il y a une signification "langagière" du langage qui accomplit la médiation entre mon intention encore muette et les mots, de telle sorte que mes paroles me surprennent moi-même et m'enseignent ma pensée » (Merleau-Ponty, 2001, p.143-144). Il s'agirait ainsi d'une expression impropre que d'affirmer avoir de la difficulté à « traduire notre pensée », car le locuteur ne possède en lui aucun texte idéal avec lequel il pourrait confronter ou comparer ses propos. Le lecteur peut, par exemple, se référer à cette expérience quotidienne, celle de « chercher ses mots », qui montre bien que parfois notre parole tâtonne autour d'une intention parce qu'elle est précisément *en train de l'écrire* (Merleau-Ponty, 2001).

Ces deux particularités de l'expression expliquent son importance centrale dans l'éducation et dans la formation de la pensée que nous avons exposée précédemment. En effet, si l'éducation est un processus de croissance qu'il nous faut comprendre comme une *reconstruction* du sens de l'expérience opérée par la réflexion, alors il est nécessaire pour mener à bien ce processus : 1) de connaître l'état *présent* des significations que nous accordons aux choses afin de pouvoir les *réorganiser* ; 2) de donner un rôle *actif* à l'enfant en lui donnant l'opportunité de réfléchir et donc de *travailler* à la formation de sa pensée. La révolution qu'opère la PPE consiste alors à proposer un *espace* au sein duquel les enfants pourront s'exprimer et par le fait même, où ils pourront apprendre à penser par et pour eux-mêmes. Les prochaines sections chercheront à cet effet à décrire le rôle de l'enseignant : celui d'offrir les conditions nécessaires à la formation de la pensée, car s'il est essentiel de « dire ce qu'on pense », encore faut-il apprendre à « penser ce qu'on dit ».

### 3. Le respect : le *sine qua non* de la discussion

La première et la plus importante condition à laquelle doit veiller l'adulte est le *respect* (Lipman, 2003). Son importance découle directement du rôle joué par l'expression dans la pensée. En effet, comme mentionné, l'expression nous permet de découvrir notre propre pensée de deux manières : mettre à jour nos croyances et les critères que nous utilisons quotidiennement pour donner sens à notre expérience, mais également révéler ce que nous pensons *présentement* à propos d'un sujet. Or, en raison même de cette double découverte, prendre la parole comporte *ipso facto* un double *risque*. En un premier temps, l'expression comporte toujours ce risque de ne pas s'accomplir ou de ne pas se satisfaire de son effectuation (Merleau-Ponty, 2001). Il nous ar-

<sup>8</sup> Edwidge Chirouter (2015) souligne par exemple qu'un des mémoires soutenus à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) des Pays de la Loire en 2005 sur les débats à visée philosophique s'intitulait « Maîtresse, je savais pas que j'avais ça dans la tête ! ». Cette exclamation a été entendue après qu'un enfant a découvert avec bonheur sa capacité à s'exprimer sur de tels problèmes.

<sup>9</sup> Ce lien entre parole et pensée ne date pas d'hier. Dès l'antiquité, les Grecs avaient reconnu le lien intime entre ces deux dimensions. À cet effet, les Grecs utilisaient un seul terme « logos » (λόγος) pour désigner à la fois la parole, la pensée et le discours. C'est ce *logos* signifiant ici *discours* que l'on retrouve à la fin du nom de nombreuses disciplines telles que la *biologie* (le discours sur la vie) ou la *psychologie* (le discours sur l'âme).

rive tous parfois de vraiment *vouloir* dire quelque chose sans parvenir à trouver les mots pour ce faire, allant même parfois jusqu'à nous empêtrer dans ceux-ci. En un second temps, l'expression comporte aussi ce risque que « [n]ous-mêmes qui parlons ne savons pas nécessairement ce que nous exprimons mieux que ceux qui nous écoutent » (Merleau-Ponty, 2001, p.148). Ce n'est toujours qu'une fois que nous avons pris la parole que nous pouvons déterminer *ensuite* s'il y avait là quelque chose à comprendre<sup>10</sup>.

Intuitivement, les enfants les plus timides connaissent très bien ce double risque : celui de *ne pas être compris*. C'est pourquoi bien qu'il existe plusieurs approches en PPE, ses différents penseurs s'entendent presque exclusivement pour dire que ces discussions ne peuvent pas être nommées des *débats*, mais bien plutôt des *dialogues*, des *délibérations* ou des *discussions* (Blond-Rzewuski et al., 2018). En effet, aux yeux de plusieurs, les discussions où l'on échange des idées sont souvent perçues à tort comme des débats, c'est-à-dire des discussions où les participants s'*opposent* les uns aux autres. Il faut *con-vaincre* dans un débat et cela peut être fort intimidant, voire paralysant, si chacune de nos interventions nous place dans une position de vulnérabilité.

Pour arriver à créer cet espace respectueux, l'adulte, par sa posture interrogatrice et le vocabulaire qu'il utilise<sup>11</sup>, doit amener les enfants à comprendre qu'il n'est pas attendu d'eux *la* bonne réponse, mais seulement qu'ils expriment ce qu'ils croient pertinent à ce moment de la discussion. Malgré nos réticences face au modèle de l'ARCH – nous les précisons plus bas –, nous ne pourrions pas être plus en accord avec Lévine (2008) lorsqu'il insiste sur cette idée d'amener l'enfant à se considérer comme un « interlocuteur valable ». Or, pour y arriver, l'adulte doit donner l'occasion aux enfants de *considérer* les idées qui sont avancées. C'est pourquoi l'animateur en PPE devrait adopter une posture qui, comme le pragmatisme, fait de la recherche philosophique une entreprise qui porte moins sur la *vérité* que sur le *sens*. Il est préférable d'en faire une enquête des *possibilités*, marquée par un *pluralisme* épistémologique, afin de marier les exigences intellectuelles à l'écoute et au désir de comprendre l'autre (Lipman, 2003).

En somme, puisqu'il est intimidant d'oser s'exprimer et de s'engager dans une discussion philosophique, l'adulte doit en premier lieu travailler à instaurer le respect dans la prise de parole afin de permettre à tous de tenter le saut. Néanmoins, cela s'avère parfois insuffisant lorsqu'on sait que certains enfants sont naturellement moins volubiles que d'autres. Comment s'assurer de la participation de *tout* le groupe à la discussion ? Pour répondre à cette question, mentionnons en premier lieu que du fait de la primauté du respect, l'adulte ne doit jamais forcer quelqu'un à parler contre sa volonté. Toutefois, l'utilisation de plans de discussion s'est avérée un outil efficace pour délier la langue de certains de nos participants. Il s'agit d'une liste de questions déjà préparées visant l'approfondissement d'un concept<sup>12</sup> (Lipman, 2007). C'est en invitant les enfants, à tour de rôle, à lire une des questions préparées et à partager ce qu'ils en pensent, que l'animateur peut amener les plus timides à parler *sans les viser personnellement*. De cette manière, il peut ainsi leur offrir un premier moment où ce qu'ils ont dit a été *entendu* et *respecté*.

#### 4. Mettre au défi de penser : la quête de sens

À la suite des sections précédentes, nous aurions tort d'en conclure que la prise de parole, bien qu'elle soit fondamentale et nécessaire à la formation de la pensée, soit suffisante à *elle seule* pour y parvenir. Effectivement, lorsque les CRP sont mal comprises et mal appliquées, elles prennent souvent la forme de « causeries » : on voit des enfants, assis en cercle, échangeant dans la bienveillance avec un professeur qui se contente de distribuer les tours de parole. Au contraire, l'adulte devrait adopter une posture qui, loin d'être passive, consiste à mettre les enfants *au défi de penser*.

<sup>10</sup> Il nous arrive fréquemment d'entendre à la fin d'une intervention en CRP : « est-ce que c'est clair ? », comme si cette question s'adressait davantage à soi qu'aux autres.

<sup>11</sup> « Est-ce que quelqu'un aurait une hypothèse à proposer ? » « Est-ce que quelqu'un voudrait aider Sophie ? ».

<sup>12</sup> Par exemple, si la question retenue est « peut-on aimer plusieurs personnes ? », l'animateur peut entamer la discussion en proposant des questions qui visent à conceptualiser la notion d'« amour ».



Si l'on accepte de concevoir l'éducation comme un processus de croissance prenant la forme d'une reconstruction du sens de l'expérience opérée par la réflexion, alors « mettre au défi de penser » signifie que l'adulte doit *engager* et *assister* les enfants dans une quête de sens ; il doit leur apprendre à aller *au-delà* de leur expérience. Concrètement, ce rôle impose deux grandes responsabilités à l'animateur : il doit s'assurer de maintenir continuellement les enfants engagés dans une *enquête* et s'assurer du développement d'*outils* intellectuels.

### ■ *L'enquête ou l'approfondissement de l'expérience*

En France, l'une des grandes approches en PPE est le modèle de Lévine, l'ARCH, où l'adulte joue un rôle des plus minimaux. Celui-ci se résume à proposer une question ou un thème pour susciter le partage d'idées des enfants. L'adulte reste présent, mais demeure absent, de manière que, par son silence, il « leur signifie, que contrairement à ce qui se passe, en général, quand on apprend des choses et qu'il fait la classe, ils n'auront pas besoin de lui pour cette activité » (Lévine, 2008, p.54). En un sens, Lévine a raison lorsqu'il écrit que si l'objectif est simplement « la mise en mouvement d'un travail plus vaste » (p.53), alors il n'est pas nécessaire pour l'adulte d'intervenir. Permettez à l'enfant de parler et vous lui permettez de faire l'expérience de sa propre capacité à produire et à réfléchir sur des questions essentielles à la vie et à la civilisation (Lévine, 2007, 2008). Toutefois, si l'objectif recherché est de *former* la pensée plutôt que de seulement en « faire l'expérience », alors nous affirmons que le rôle de l'animateur ne peut être le silence. Au contraire, il doit constamment veiller à maintenir les enfants engagés dans une *recherche*. Or, cela ne va pas de soi : l'enseignant doit porter attention, d'une part, au *moteur* de la recherche et, d'autre part, à sa *méthode*.

D'un côté, le rôle de l'adulte est de constamment s'assurer que la prise de parole des enfants trouve son origine dans des questions *qui les intéressent*. En effet, pour donner un rôle actif aux enfants et les engager dans un processus de formation de la pensée, il ne suffit pas de les laisser s'exprimer ni de se reposer sur ses seules habiletés à relancer la discussion. À titre d'exemple, récemment invité comme animateur pour un événement philosophique pour les élèves du secondaire (12-17 ans), notre première animation proposait une activité autour de questions qui approfondissaient le thème de l'événement. Bien que les enfants eussent tous l'expérience de la CRP, nous nous sommes rapidement aperçu que le contexte était très difficile<sup>13</sup>. Malgré notre expérience et nos capacités, nous avons éprouvé une énorme difficulté à les faire participer. L'heure fut longue. C'est en retournant aux fondements de l'enquête que nous avons pu corriger le tir le lendemain : nous leur avons simplement demandé quelles questions ce thème leur suscitait et il s'en est suivi deux discussions philosophiques enlevantes.

Ce cas témoigne d'une conséquence directe de ce que nous mentionnions précédemment : la réflexion (l'enquête) est mise en mouvement par les *problèmes*. S'il est vrai que l'on peut distinguer plusieurs types de problèmes (Fabre, 2017), un problème philosophique est d'abord une entité *psychologique* (Dewey, 1938) : il est *vécu* comme un trouble par l'individu. L'utilité même de la philosophie, aux yeux des enfants, repose sur le fait qu'« [e]lle implique le dialogue à propos d'enjeux et de concepts auxquels [ils] ne parviennent pas à donner de sens » (Lipman et al., 2000, p.79-80). Si l'on désire que les enfants s'engagent dans une recherche, il faut donc éviter cette erreur fréquemment commise par certains enseignants qui, tombés en amour avec un livre de littérature jeunesse, l'utilisent pour demander aux enfants ce qu'ils pensent de l'amour, du bonheur, de la guerre, etc. D'entrée de jeu, l'adulte doit leur faire comprendre qu'il s'agit fondamentalement de répondre à *leurs* questions<sup>14</sup>.

D'un autre côté, formuler et choisir une question philosophique ne suffit pas à affirmer qu'un groupe mène une discussion *philosophique*, car il est parfaitement possible d'échanger par la suite des banalités et des opinions toutes faites. Pour qu'il y ait une recherche, il doit y avoir une

<sup>13</sup> Les différences d'âge des jeunes ainsi que les différentes nationalités présentes intimidaient plusieurs des jeunes participants.

<sup>14</sup> Le lecteur trouvera utile pour ce faire de se présenter devant un nouveau groupe en leur demandant simplement : « est-ce que cela vous arrive d'avoir des questions dans la vie ? Lesquelles par exemple ? ».

*rigueur* intellectuelle : mobilisation de raisons, exemplification, définition, formulation d'hypothèses, expérimentation, etc. Pour certains auteurs, cette rigueur philosophique demande la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation (Tozzi, 2001 ; Connac, 2010). En revanche, cette conception représente principalement le modèle français de la dissertation et mérite, à défaut d'être défaussée, d'être nuancée (Chirouter, 2015). S'il importe de définir les termes que l'on emploie, de préciser le problème qui nous concerne et d'avancer des raisons pour justifier son propos, ces grandes habiletés n'épuisent pas les formes que peut prendre une enquête philosophique. Néanmoins, elles soulignent cette idée voulant que pour qu'il y ait recherche, la discussion doit respecter une rigueur qui, ne pouvant être le fruit d'une évolution naturelle au sein de la classe, *dépend* au contraire des interventions de l'enseignant (Blond-Rzewuski et al., 2018).

Contrairement à ce que propose Lévine, nous affirmons donc que l'adulte *doit* intervenir au sein de la discussion. En revanche, puisque l'objectif de la CRP est d'apprendre aux enfants comment penser par et pour eux-mêmes, ses interventions doivent principalement prendre la forme de *questions*. Effectivement, la question est l'instrument de prédilection de l'animateur puisqu'elle permet d'entraîner le jeune *au-delà* de son expérience. Nous n'aborderons pas exhaustivement ce sujet, le rôle central de la question étant déjà bien connu (Gagnon, 2005). En revanche, nous pouvons présenter trois manières de questionner le groupe afin de développer la rigueur intellectuelle nécessaire à la philosophie ainsi que de maintenir les enfants engagés dans une recherche.

En premier lieu, le lecteur trouvera utile de diriger la discussion vers les concepts et les notions du langage quotidien des enfants tel que nous l'évoquions dans la section 2. À titre d'exemple, lors d'une discussion portant sur « y a-t-il une vie après la mort ? », les questions suivantes nous ont permis de substituer une recherche à plusieurs minutes d'échange de banalités :

- « Plusieurs d'entre vous ont parlé de l'*âme*. Qu'est-ce que vous entendez par "âme" ? »
- « [...] »
- « Et est-ce que ça existe cela ? »
- « [...] »
- « Comment pourrait-on savoir que l'*âme* existe ? »

En second lieu, il est également possible de maintenir les enfants engagés dans une recherche philosophique en les amenant à explorer les différentes dimensions de cette discipline : métaphysique, épistémologie, logique, éthique et esthétique (Lipman, 1988). Pour l'illustrer, nous pouvons reprendre les questions ci-dessus : depuis une interrogation métaphysique – la nature de l'*âme* –, la recherche s'est tournée vers une approche plus épistémologique – les conditions de la connaissance –. Par la suite, nous aurions pu également aborder un angle davantage logique en demandant : « peut-on croire à la fois que l'*âme* n'existe pas et croire qu'il y a une vie après la mort ? » Il s'agit d'une technique particulièrement efficace pour véritablement creuser une recherche, et tout particulièrement utile pour réanimer une discussion qui a épuisé son filon.

Enfin, le questionnement de l'animateur doit également servir la recherche en amenant les enfants à *approfondir* leurs idées, notamment en les invitant à créer davantage de connexions entre celles-ci. Cependant, nous aborderons ce point plus en détail dans la prochaine section lorsque nous présenterons le rôle des habiletés de la pensée dans la prise de parole des enfants.

#### ■ **Développer le langage de l'enquête : les habiletés de pensée**

L'objectif de la discussion philosophique est le difficile apprentissage par les enfants de la capacité à aller *au-delà* de leur expérience (Tozzi, 2001). Difficile, car même au sein d'une discussion relancée et nourrie par un animateur questionnant, les enfants parviennent difficilement à se sortir du simple « je suis d'accord [ou non] avec ce qu'Olivier a dit ». Pour parvenir à des discussions qui pourront former la pensée des enfants, « il faut pouvoir [leur] donner les moyens de problématiser leur questionnement, d'interroger les mots, les expressions, de sortir de leur expé-

rience personnelle » (Chirouter, 2015, p.20). Puisque la formation de la pensée exige une recherche *rigoureuse* que la seule question philosophique ne peut fournir, l'enseignant doit également mettre les enfants au défi de penser en les amenant à développer des *outils* pour *faire des liens*, pour établir des *connexions* entre les choses, bref, pour donner du sens. Ses fondements pragmatistes expliquent ainsi cette différence notable entre le modèle lipmanien et les autres approches en PPE : celle d'attribuer à l'animateur le rôle d'amener progressivement les enfants à s'exprimer selon un certain langage, le langage de l'enquête (Sasseville, 2019).

Effectivement, nous affirmons que dans une approche visant la formation de la pensée, l'une des conditions de la prise de parole des enfants à laquelle doit veiller l'adulte est l'apprentissage des « habiletés de pensée ». Une habileté de pensée se définit comme un instrument que la pensée utilise afin de faire progresser la recherche. À titre d'exemple, voici une liste de quelques habiletés utilisées par notre collègue Karine Soucy, praticienne et formatrice en PPE depuis quinze ans, dans ses classes auprès d'enfants de plus de huit ans<sup>15</sup> :

- utiliser des exemples,
- identifier des conséquences,
- donner des raisons,
- imaginer différents contextes,
- utiliser des contre-exemples,
- définir,
- faire des analogies,
- faire des comparaisons,
- formuler des hypothèses,
- évaluer des raisons.

Dès lors, nous considérons qu'il est essentiel d'axer la prise de parole des enfants sur ces habiletés pour les deux raisons subséquentes.

D'une part, amener les enfants à prendre la parole en usant de ce langage des habiletés les amène à prendre conscience des *moyens* qu'ils mobilisent afin d'atteindre la *fin* recherchée, c'est-à-dire des *outils* qu'ils utilisent pour penser, et ce, dans l'optique de leur donner l'occasion d'apprendre à s'*autocorriger*.

« J'aimerais proposer une *définition* : un ami, c'est quelqu'un avec qui on joue ».

« J'aimerais *reformuler* ce qu'Antoine vient de dire ».

« Je veux *contredire* Antoine parce que je ne crois pas que le *critère* qu'il propose soit bon ».

Comme pour l'apprentissage de toute nouvelle langue, user de ce nouveau vocabulaire – qui peut sembler artificiel pour certains enseignants<sup>16</sup> – demande un certain effort. Or, cet effort s'explique précisément en ce que ces outils permettent d'amener les enfants à « penser ce qu'ils disent » (Tozzi ; Chirouter). Penser ce que l'on dit, ce n'est pas simplement se concentrer sur le *fond* de nos idées : c'est également réfléchir à la *forme* que nous voulons lui donner. Entraîner les enfants à s'exprimer selon ce langage de l'enquête permet ainsi progressivement de *dédoubler* le regard des enfants de « ce qu'ils disent... au moment de pratiquer la philosophie en CRP... vers la façon dont ils s'y prennent pour dire ce qu'ils pensent » (Sasseville, 2019). C'est en s'habituant à porter ce double regard que les enfants pourront atteindre des jugements moraux plus réflexifs, plus profondément justifiés et soutenables que les préférences originales (les opinions) qu'ils auraient pu avoir.

D'autre part, amener les enfants à développer le langage des habiletés de la pensée développe leur capacité à percevoir et à produire des connexions au sein de leur expérience. Autrement dit, ce nouveau vocabulaire ne représente pas un fardeau pour la pensée, au contraire, il la *délivre*.

<sup>15</sup> Il est possible toutefois d'en répertorier plus d'une centaine. Le lecteur intéressé par une liste plus exhaustive peut se référer au livre de Sasseville et Gagnon (2012).

<sup>16</sup> Lors du *Symposium des animateurs de communautés de recherche* de Vecmont en Belgique à l'été 2018, un participant nous a confié qu'il a réalisé l'importance des habiletés de pensée à notre contact et à celui de notre collègue qui les mobilisent comme une seconde nature.

Effectivement, il fut mentionné précédemment comment la PPE s'appuie sur un rapport particulier entre la parole et la pensée. En outre, s'il est vrai que ce lien nous demande, par exemple, de nous exprimer pour penser, cela implique également que les *moyens* avec lesquels nous nous exprimons ont une incidence sur notre manière de réfléchir. Comme l'impliquait notre exposé précédent sur la nécessité de l'expression dans la pensée, on peut affirmer que celle-ci se joue *entre* les mots. « Les mots, les tournures nécessaires pour conduire à l'expression mon intention significative ne se recommandent à moi, quand je parle, que [...] par un certain style de parole dont ils relèvent et selon lequel ils s'organisent sans que j'aie besoin de me les représenter » (Merleau-Ponty, 2001, p.144). Une fois qu'elles sont intégrées aux enfants comme une seconde nature, c'est-à-dire en tant que parties intégrantes de leur vocabulaire, ces habiletés se mettent alors à *véhiculer* leur pensée, l'amenant plus loin et avec davantage de force sous la forme de nouvelles connexions possibles (Sasseville, 2018).

À la suite de ce qui précède, nous pouvons affirmer que l'une des tâches d'un animateur qui désire mettre son groupe au défi de penser est de les amener explicitement à développer ce langage. Pour y parvenir, l'adulte dispose de plusieurs procédés. Une première manière de s'y prendre consiste à utiliser la période de philosophie pour conduire des *exercices*, tel qu'on les retrouve dans les guides d'accompagnement aux romans de Lipman. Il s'agit d'activités ciblant précisément une habileté afin d'entraîner les enfants à son usage, à l'image d'athlètes pratiquant une technique difficile avant une partie (Lipman, 2007 ; Lipman et al., 1995). Une seconde façon de faire consiste en la *reformulation* des propos de l'enfant afin de l'amener à conscientiser l'instrument de la pensée qu'il mobilise et de le rendre explicite pour la communauté<sup>17</sup>. Une autre méthode consiste à *questionner* les enfants pour leur demander explicitement de mobiliser certaines habiletés. Cette approche est d'autant plus intéressante qu'elle peut également servir à remplir les conditions d'une discussion philosophique défendues par Tozzi. Dans l'optique de travailler *l'argumentation*, l'enseignant pourra demander aux enfants : « qu'est-ce qui serait une bonne *raison* pour [...] ? » Afin de les amener à *conceptualiser*, il peut intervenir de la manière suivante : « avant de répondre à cette question, ne croyez-vous pas que nous devrions *définir* ce que l'on entend par [...] ? ». Pour *problématiser*, il s'assurera de demander : « je ne suis pas sûr de bien comprendre ta question. Pourrais-tu la *clarifier* ? » C'est grâce à l'intériorisation progressive de ces *outils* de la pensée que nous pouvons affirmer que la philosophie est réellement *utile* – au sens noble de ce mot – comme instrument pour la formation de la pensée.

## Conclusion

Nous avons voulu, avec cet article, présenter la posture de l'enseignant dans un atelier de PPE en tant qu'il est garant des conditions nécessaires pour que la prise de parole des enfants soit orientée vers la formation de la pensée. Pour ce faire, nous avons présenté le déroulement d'une CRP ainsi que ses fondements pragmatistes. Par la suite, nous avons présenté le rôle fondamental de la prise de la parole pour la formation de la pensée telle que nous la concevons, mais surtout telle que nous *l'expérimentons*, en PPE. Celle-ci permet à l'enfant de s'engager *activement* dans un processus de reconstruction du sens de son expérience et lui permet de conscientiser ses représentations afin de les évaluer. Par la suite, en fonction du risque inhérent à l'expression, nous avons présenté en quoi le premier rôle de l'adulte est de travailler au *respect* et à l'écoute attentive dans la prise de parole afin de permettre à tous les élèves d'*oser* s'exprimer et de participer à la recherche commune. Toutefois, afin qu'il y ait bel et bien *recherche*, le second rôle de l'adulte consiste à mettre les participants au défi de penser. D'une part, en maintenant les enfants engagés dans une enquête à propos d'enjeux qui les intéressent réellement de manière à alimenter leur réflexion. D'autre part, en facilitant auprès des enfants le développement d'outils pour *mieux* penser, tel que de s'entraîner à mobiliser des habiletés de pensée. C'est l'absence de ces dernières conditions qui explique pourquoi seulement dix minutes sont allouées pour une séance d'ARCH : après ce temps « deviennent prédominants, pour certains, des phénomènes de saturation, d'éparpillement de la réflexion, de démotivation » (Lé-

<sup>17</sup> Si un enfant dit qu'« il me semble que l'homme et l'animal, ce n'est pas pareil », l'adulte peut énoncer à la suite : « d'accord, tu crois qu'il y a une *distinction* à faire entre ces deux choses. Pourquoi à ton avis ? ».

vine, 2008, p.53). L'attention des enfants, sans surprise, se perd sans un but à atteindre, sans les questions de l'adulte pour approfondir leurs idées, bref, sans une *recherche* pour donner un *sens* au processus vécu.

Enfin, si Platon a raison d'affirmer dans le *Théétète* que la pensée est un dialogue de l'âme avec elle-même, alors plus on apprend à dialoguer et à discuter, plus on apprend à penser. Mais, pour ce faire, il faut *pratiquer* ; on apprend à marcher en marchant, à forger en forgeant et à réfléchir en réfléchissant. Donner la parole aux enfants, c'est ainsi faire le premier pas d'une révolution en éducation où le rôle principal n'appartient plus à l'enseignant, mais aux élèves. Le rôle de l'adulte vise alors à instaurer un *espace* où les enfants pourront s'exercer à réfléchir de manière complexe et profonde. Or, la CRP crée cet espace « où s'intègrent des apprentissages qui sont de l'ordre du savoir [le sujet de la discussion], du savoir-faire [les habiletés de pensée] et du savoir-être [les attitudes permettant l'émergence de l'impartialité, de l'objectivité, du respect...] » (Sasseville, 2009, p.5). En effet, c'est ce mélange d'écoute et de respect joint à la recherche qui nous permet de collaborer tout en questionnant, voire jusqu'en contredisant, la position d'un autre (Fournel, 2016), et ce, parce que la critique qu'on y fait devient une critique *raisonnable*, c'est-à-dire une invitation à « modifier sa pensée, tant sous l'angle des résultats obtenus que des procédures prises pour atteindre ce résultat » (Sasseville & Gagnon, 2012, p.70). Prendre la parole en CRP, ce n'est donc pas seulement dire ce qu'on pense, ni même penser ce qu'on dit : c'est le dire en acceptant la possibilité d'être *changé par l'autre*, de reconstruire *ensemble* son expérience.

Quoi qu'il en soit, si l'on conçoit l'éducation comme un processus de croissance visant la formation de la pensée, alors la première étape sera toujours de créer un espace où les enfants pourront s'exprimer. Car comme le dit l'expert : « la philosophie pour enfants est une activité créatrice de sens, et qui a du *sens* dans le contexte d'un mouvement – d'un acte – visant la libération des enfants face à une domination qui les emprisonne dans un *mutisme stérile* » (Sasseville, 2009, p.13). Mais surtout, comme le dit l'enfant : « [s]i je veux parler, faut aussi que je pense. Faut que, en fait, faut que tu fasses les deux en mêmes temps. Faut que je pense avant de parler, [et puis] il faut que je parle avant de penser »<sup>18</sup> (UL, 2004).

## Références

- BLOND-RZEWUSKI Olivier et al. (2018), *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*, Paris, Hatier.
- BRENIFIER Oscar (2002), *Enseigner par le débat*, Rennes, CRDP de Bretagne.
- CHIROUTER Edwige (2015), *L'enfant, la littérature et la philosophie*, Paris, l'Harmattan.
- CONNAC Sylvain (2010), *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- DANIEL Marie-France (1992), *La philosophie et les enfants*, Montréal, Éditions Logiques.
- DEWEY John (1939), *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, New York, The Macmillan Company.
- DEWEY John (1938), « Logic: the Theory of Inquiry », LW12, dans John Dewey (1985), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, 17 volumes., Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, volume 12.
- DEWEY John (1910), « How We Think », MW6, dans John Dewey (1978) *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, 15 volumes, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- FABRE Michel (2017), *Qu'est-ce que problématiser ?*, Paris, Vrin.
- FOURNEL Anda (2016), « (Se) Questionner et penser ensemble », *La philosophie pour enfants à l'Université Laval*, En ligne <https://philoenfant.org>

<sup>18</sup> Prononcé par Ludovic, jeune garçon du deuxième cycle primaire (huit et neuf ans).

- GAGNON Mathieu (2005), *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- LALANNE Anne (2002), *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF, Paris.
- LÉVINE Jacques (2007), « La notion de "monde philosophique des enfants" : utopie ou nécessité ? Présupposés, place, limites ? », dans Michel Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion*, Bruxelles, De Boeck Université, p.95-107.
- LÉVINE Jacques (2008), *L'enfant philosophe: avenir de l'humanité?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- LIPMAN Matthew (2007), « Plans de discussion et exercices philosophiques », Traduction de Mathieu Gagnon, *Analytic Thinking*, vol.6, N°2.
- LIPMAN Matthew (2003), *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press.
- LIPMAN Matthew (1988), *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press.
- LIPMAN Matthew et al. (1980), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press.
- LIPMAN Matthew et al. (1995), *La recherche philosophique*, guide d'accompagnement de *La découverte de Harry*, Québec, QPE.
- MERLEAU-PONTY Maurice (2001), *Signes*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais » 381.
- NEPTON Samuel (2018), « Dewey et Lipman : en quête d'une éducation pour la pensée », dans Michel Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : entre rupture et continuité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p.47-56.
- NEPTON Samuel (2018), *La notion de sens dans la philosophie de l'éducation de John Dewey*, Mémoire de maîtrise, Université Laval (Canada).
- PLATON (2011), « Théétète », 142a-210d, dans Luc Brisson (dir.), *Oeuvres complètes*, Paris, Flammarion, p.1877-1975.
- SASSEVILLE Michel (2019), « La pratique de la philosophie avec les enfants : la pratique d'un langage ? », *La philosophie pour enfants à l'Université Laval*, En ligne <https://philoenfant.org>
- SASSEVILLE Michel et al. (2018), *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : entre rupture et continuité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- SASSEVILLE Michel et al. (2009), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- SASSEVILLE Michel (n.d.), « La façon de procéder », *La philosophie pour enfants à l'Université Laval*, En ligne <https://philoenfant.org>
- SASSEVILLE Michel & GAGNON, Mathieu (2012), *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- SAVARD Marcel (2009), « Les principaux moments de l'animation », dans Michel Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p 65-84.
- TOZZI Michel (2001), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Montpellier, CNDP.
- TOZZI Michel (2005), « Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités », *L'apprentissage du philosophe*, En ligne <http://www.philotozzi.com>
- TOZZI Michel (2007), *Apprendre à philosopher par la discussion*, Bruxelles, De Boeck Université.
- TROUVÉ Alain (2003), « Philosopher avec les enfants », dans Michel Tozzi (coord.), *Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?*, Rennes, SCEREN, CRDP de Bretagne.
- UNIVERSITÉ LAVAL (2004), « La prise de parole », Série documentaire *Des enfants qui philosophent*, En ligne <http://www.ovc.ulaval.ca>

# Justice scolaire pour les hérissons : la prise en compte de la parole des élèves au sein des conseils de discipline

Vincent Lorius<sup>1</sup>

## Résumé

*Ce texte prend appui sur une recherche portant sur le fonctionnement des conseils de discipline dans un département de la France métropolitaine. Ces instances sont en effet particulièrement instructives pour s'informer sur la façon dont est prise en compte la parole des enfants et des adolescents au sein du système éducatif. Dans la première partie, nous indiquerons pourquoi entendre la parole des élèves c'est se préoccuper effectivement des effets réels produits par les prises en charge éducatives et pas seulement de la cohérence des principes censés les guider. Concernant la parole des enfants, cette vigilance doit permettre de vérifier que l'annonce récurrente de permettre l'expression des élèves n'entre pas en contradiction avec les effets des pratiques éducatives. Au moyen de quelques résultats d'une recherche, nous montrerons que ce risque est bien réel au sein des instances disciplinaires et nous tenterons de mettre à jour quelques raisons explicatives de cette situation dont la caractéristique commune est de relever de questions morales. Parmi celles-ci, figure un recours abusif à une morale scolaire de sens commun qui fait du respect des valeurs le tout de l'éducation.*

Dans cet article, nous assimilerons la parole à la possibilité de faire entendre une voix c'est-à-dire un point de vue ou une revendication (Laugier, 2005). Cette forme d'expression ne vaut pas d'emblée et en elle-même comme moyen d'accès à ce que souhaite la personne, à ce qu'elle pense, à ce qu'elle perçoit... Pour être prise en compte, elle nécessite inférence et traduction, mais d'abord et avant tout, la reconnaissance de sa possibilité et de sa nécessité. La parole est donc à la fois inaccessible telle quelle et indispensable.

La base de notre réflexion sur la parole des enfants et des adolescents ne concerne donc pas en premier lieu des techniques mais une croyance : cette parole ne peut qu'être un élément constitutif de la prise en charge éducative. Elle est une matière première irremplaçable pour juger des effets produits par les adultes et les institutions sur les plus jeunes. Pour le dire de façon plus précise, prendre en compte leur parole, c'est faire une démarche minimale et indispensable dans le sens d'un souci des conséquences éducatives sur les individus. Le risque existe en effet que l'éducation soit saturée de valeurs plus souvent brandies que cohérentes avec les modalités et résultats des prises en charge (pour s'en convaincre, il n'est qu'à voir les continuelles références à la réussite de tous alors que les trajectoires scolaires dépendent toujours largement des origines sociales). On voit par-là que la mobilisation de valeurs qui n'auraient pas d'impact sur la réalité du fonctionnement reviendrait à prendre le risque de porter préjudice aux usagers de l'école, c'est-à-dire à porter atteinte à leurs droits à une prise en charge adaptée<sup>2</sup> : prendre en compte la parole des élèves, c'est finalement s'intéresser à la réalité de leur accès aux droits qu'est censée leur garantir l'École.

La première partie de ce texte consistera à étayer cette proposition : nous indiquerons pourquoi entendre la parole des élèves, c'est se préoccuper effectivement des effets de l'éducation et pas seulement de « la beauté du geste » éducatif. Nous apporterons quelques arguments en faveur de l'idée selon laquelle cet objectif peut être atteint en tentant 1/ de réduire l'écart entre les finalités annoncées par l'école et les effets produits effectivement par les modalités de prises en charge des élèves, 2/ de d'abord veiller à ne pas dégrader la situation de ces derniers et 3/ de ne pas céder à la tentation d'une école qui mettrait exagérément le respect de règles morales comme préalables à l'expression. Dans un second temps, nous nous intéresserons à la façon dont ces problématiques s'actualisent au sein des moments particuliers de la vie scolaire que

<sup>1</sup> Chargé de cours, Université de Bourgogne.

<sup>2</sup> Sur cette question, nous nous permettons de renvoyer à notre ouvrage (Lorius, 2019).

sont les instances disciplinaires. En troisième partie, la discussion des résultats nous permettra de montrer que les trois objectifs évoqués plus haut sont loin d'être atteints et nous tenterons de mettre à jour quelques raisons de cette situation avant de présenter en conclusion quelques réflexions sur les méthodes de recherche envisageables pour travailler sur la parole des élèves.

## 1. Prendre en compte la parole des élèves, c'est-à-dire ?

### ■ *Prendre en compte une parole, prendre en compte une voix*

Peut-être est-il opportun pour commencer de partir d'une idée qui pourrait paraître triviale : une parole est portée par une voix. Prendre en compte une parole c'est donc prendre en compte une voix, première condition de l'autonomie (au sens de la capacité à exprimer ce qui compte pour soi (Garrau, 2018, p.338) et de la reconnaissance (au sens de Axel Honneth c'est-à-dire d'une attitude intersubjective par le biais de laquelle les capacités d'un individu font l'objet d'un acquiescement et d'une confirmation par autrui)<sup>3</sup>. Ces deux objets (l'autonomie et la reconnaissance) peuvent être considérés comme des buts premiers de l'éducation qui consiste bien à favoriser l'avènement de sujets « dont la voix compte » (Garrau, 2018, p.155)<sup>4</sup>. En conséquence, l'écoute de la parole des plus jeunes peut être vue comme une condition de possibilité de l'éducation en général et de l'éducation scolaire en particulier dans la mesure où l'engagement, même minimal, de chaque élève, dépend forcément du sentiment d'avoir « une vie qui compte » (Butler, 2014, p.62). Exister à l'école (avoir son nom sur une liste, une place dans une classe, un dossier scolaire...) ne peut se confondre avec le fait d'avoir une véritable « vie scolaire » dont la réalité se traduit paradoxalement par le fait de pouvoir altérer son environnement relationnel : parmi les raisons qui font que les jeunes ressentent qu'ils ont une vie qui compte figure en bonne place le fait que leurs échecs ou leur départ affectent véritablement les personnes en charge de leur scolarité. Ces réactions qui matérialisent le fait que « la vie ne se confond pas avec l'existence » (Butler, 2014, p.23) permettent de donner à l'élève des mobiles sur lesquels s'appuyer pour commencer à se poser la question du type de vie à mener (comme l'intérêt que peut représenter l'implication scolaire). Prendre en compte la parole de l'élève c'est finalement s'inquiéter de l'efficacité des prises en charge en s'attachant à lutter contre une vulnérabilité « problématique » (liée à l'impossibilité du sujet à exprimer ce qui compte pour lui), tout en prenant en compte une incontournable vulnérabilité « fondamentale » (Garrau, 2018, p.166) (liée à la dépendance à autrui et constitutive de l'existence humaine).

### ■ *Prendre en compte la parole des jeunes ou se soucier véritablement d'efficacité*

Il peut paraître étrange de mobiliser la notion d'efficacité pour réfléchir à la manière de prendre en compte une composante aussi qualitative que la parole de l'élève. Il faut pourtant envisager que l'efficacité puisse être autre chose que la simple résultante de l'obéissance aux normes régissant l'action scolaire, mais, au contraire, une prise en compte des effets de ces normes sur le réel. Il est donc légitime de dénoncer la confusion entre ce que serait une prise en compte réelle du souci d'efficacité (que l'on pourrait définir comme un souci d'ajustement de l'action aux objectifs et situations), et certains comportements considérés à tort comme intrinsèquement liés à ce processus (par exemple le conformisme réglementaire des prises en charge). Cette seconde option est précisément l'opposé de l'idée selon laquelle on peut constater qu'une réalité extérieure est atteinte de manière optimale ou qu'elle peut être reportée à un projet et au déploiement d'une série de moyens (Berns, 2011).

<sup>3</sup> Plus précisément, Axel Honneth (2008, p.252-253) fait reposer le concept de reconnaissance sur quatre prémisses : 1/ l'affirmation de qualités positives au sujet ; 2/ la traduction de cette affirmation au travers d'actions ; 3/ la limitation du terme aux actions ayant la reconnaissance comme objectif premier et 4/ la possibilité de décrire la reconnaissance au travers de sous-concepts comme le respect juridique ou l'estime sociale.

<sup>4</sup> Voir aussi p.210



Pour illustrer ce point, nous pouvons prendre l'exemple d'un chef d'établissement qui, en tant que président d'un conseil de classe, juge comme probablement inadaptée la demande de redoublement d'un élève et de sa famille pour pouvoir obtenir l'année suivante des résultats plus conformes avec l'orientation souhaitée. Il considère cette demande comme inefficace au plan pédagogique, mais également négative du point de vue de son impact sur les indicateurs généraux de l'établissement qui doivent tendre vers la réduction du taux de redoublement. Sa position est donc influencée par les normes qui guident les procédures d'évaluation des établissements et de leurs responsables et qui traduisent légitimement les priorités des politiques publiques. La difficulté vient du fait que ces priorités ne sont que d'une faible utilité pour réfléchir sur les cas particuliers de chaque élève (N'y a-t-il jamais de bons redoublements ?). Par ailleurs, il n'est pas très évident de savoir si l'on recherche par la baisse des taux de redoublement une simple minoration des coûts de scolarité ou une amélioration effective de la réussite. Cette dernière nécessiterait sans doute de systématiquement lier les taux de redoublement à des indices sur le différentiel positif qui serait effectivement induit sur les trajectoires des élèves : si l'on sait la conjonction existante entre redoublement et médiocrité de la réussite scolaire, il reste difficile de transformer cet argument « en creux » en proposition positive qui voudrait que la suppression des redoublements induise le résultat inverse. On peut suspecter, en l'absence d'indices probants allant dans ce sens, une position idéologique conditionnant les choix non pas à la qualité des réussites scolaires visées, mais au coût maximal envisageable pour les atteindre<sup>5</sup>. On voit par-là que la prise en compte de la parole de l'élève concernant son projet scolaire peut télescoper des focales d'analyse de la situation assez éloignées de la recherche de ce qui serait « bon » pour l'élève.

#### ■ **Comment faire ? D'abord ne pas nuire**

Que peut bien vouloir dire prendre en compte la parole de l'élève dans ce contexte ? Pour répondre à cette question, il faut partir de ce que nous venons d'établir : se soucier réellement des effets des prises en charge c'est viser un préférable et donc entrer dans les questions pratiques en prenant comme focale la morale dont l'une des caractéristiques est de chercher à instaurer une correspondance entre les paroles et les actes. Prendre en compte une parole à l'école est donc un moyen de tenter de « faire advenir ce que l'on souhaite dans la réalité » (Agamben, 2009, p.36). Il s'agit là d'un positionnement éthique<sup>6</sup> qui ne se contente pas de se référer à des principes mais tente effectivement de faire en sorte que les individus ne subissent pas de préjudices (Renaut, 2015). Mais qu'est-ce qu'un préjudice ? Pour Ruwen Ogien (2007, p.81), « un préjudice est un dommage injuste » et cette proposition recouvre deux idées complémentaires. La première indique qu'il ne peut y avoir de préjudice sans dommage, la seconde que c'est le critère de justice (au sens de l'égalité de traitement dans une situation comparable) qui permet de différencier les deux termes. Pour savoir ce qu'est un préjudice, il faut donc cerner plus précisément ce que l'on peut entendre par dommage.

Pour caractériser le dommage, plusieurs critères peuvent être convoqués. D'abord, il faut que l'état dans lequel se trouve la personne qui est supposée l'avoir subi soit pire que celui dans lequel elle se trouvait auparavant. Ensuite, il faut que cette dégradation ne constitue pas l'annulation d'un avantage illégitime. À l'école, on pourra ainsi dire que le fait de supprimer des classes de niveau pour constituer des classes hétérogènes ne constitue pas un dommage pour

<sup>5</sup> Il n'est pas inutile de préciser qu'il ne s'agit pas au travers de cette illustration de défendre le principe du redoublement mais de mettre à jour les modes de prise de décision qui tendent à s'affranchir du souci de leurs effets et de la prise en compte de la parole de l'élève pour s'organiser autour du simple respect des procédures réglementaires.

<sup>6</sup> Il est sans doute utile ici d'opérer une rapide remarque terminologique pour préciser le sens que nous donnons aux termes d'éthique ou de morale. Nous suivons dans ce texte la position proposée par Monique Canto-Sperber (2002, p.34) pour qui, sauf à considérer qu'elle constitue l'enjeu d'une question philosophique, la distinction éthique/morale sur des bases sommaires opposant la morale comme représentation de la pensée commune et l'éthique comme expression d'un point de vue personnel, est de peu d'intérêt. C'est sans doute pourquoi de nombreux auteurs s'accordent pour les considérer tous deux comme désignant « la sphère des valeurs et du discours sur les valeurs » (Renaut, 2011, p.27). Cette proposition s'appuie en premier lieu sur une étymologie commune liée au mot « mœurs », du grec pour l'éthique et du latin pour la morale. Nous nous rangerons à ce point de vue, suivant en cela l'argumentation de Ogien (2007, p.16) pour qui, dans la distinction éthique/morale, « éthique » servirait plutôt à qualifier le rapport de soi à soi et « morale », le rapport de soi aux autres ou des autres entre eux. Cet auteur considère que « mettre l'accent sur le rapport de soi à soi plutôt que sur le rapport de soi aux autres, ce n'est pas discuter de deux choses différentes qui méritent deux noms différents, mais parler de la même chose en adoptant deux perspectives théoriques opposées : maximaliste et minimaliste. Pour parler de cette « même chose », on peut donc employer indifféremment *éthique* et *morale* » (*ibid.*).

les élèves inscrits dans les meilleures sections puisque la situation générerait une discrimination induite envers les autres élèves. Pour qu'un dommage devienne un préjudice, il faut que soient présentes des dimensions supplémentaires comme le fait de porter atteinte aux intérêts profonds d'une personne. Ce critère semble assez évident en absolu mais plutôt malaisé à définir en pratique. Par exemple, le fait d'offenser les sentiments de quelqu'un est-il un préjudice ? Autre point dont il faut également débattre au vu de chaque situation : le consentement de la personne suffit-il à annuler le préjudice ? Sans doute non lorsque l'on considère par exemple les cas de harcèlement scolaire où il n'est pas rare que la victime finisse par devenir consentante pour préserver son équilibre psychique (Bouchet, Garnier & Vors, 2018). C'est bien pourquoi la prise en compte d'une parole nécessite un traitement normatif.

Un dommage est moralement et légalement acceptable. Comme le rappelle Axel Gosseries (2004, p.2), « si l'on admet la possibilité d'une compétition juste, le candidat victorieux à un emploi cause nécessairement un dommage à son concurrent, par le simple fait qu'en postulant et en obtenant cet emploi, il en prive l'autre candidat. Mais si cette compétition est juste, l'existence de ce dommage n'est pas pour autant inacceptable ». Le dommage se distingue donc du préjudice qui 1/ porte atteinte aux intérêts profonds d'un individu mais en ne donnant pas une conception extensive de cette idée « d'intérêt profond », et en étant en particulier prudent sur les inconforts émotionnels qui peuvent être ressentis dans des situations normales et peu évitables de la vie scolaire 2/ découle d'une intention de nuire ou d'un manque de diligence pour que soit évité quelque chose qui aurait pu l'être.

Fernand Oury considérait la non-nuisance comme la première exigence éthique de l'école (Prairat, 1999, p.115). Prendre en compte la parole de l'élève constitue un moyen irremplaçable de parvenir à ce but en évitant de lui porter préjudice. Ceci ne veut pas dire qu'il faut s'interdire toute contrainte, ce qui serait la négation même de la mission éducative qui doit permettre la connaissance et l'appropriation des normes. Il s'agit plutôt d'opter pour une vigilance au point de vue d'autrui (Chavel, 2011) et de prendre ses distances avec un paternalisme trop marqué qui consisterait à vouloir faire le bien des plus jeunes sans tenir aucun compte de leur avis (Savidan, 2017, p.222).

### ■ **La parole, un droit qui ne peut être conditionné par des devoirs**

Prendre une position éducative ne rejetant pas la responsabilité de l'adulte d'exercer son autorité sans que celle-ci empêche l'expression et la prise en compte du point de vue des plus jeunes revient finalement à ne pas conditionner certains droits (comme l'expression de son point de vue) à des devoirs (comme le « respect » des adultes, des règles de vie...). Cette option, bien qu'inhabituelle, ne doit pas être rejetée *a priori* car la conception opposée (faisant dépendre absolument les droits des devoirs) est discutable sur au moins un aspect. Si, dans la plupart des cas, la soumission aux règles définies par l'école ne pose pas de difficultés particulières, c'est parce que cette dernière représente bien une autorité (c'est-à-dire d'une entité qui autorise) dont la légitimité découle de l'acceptation partagée d'une inégalité (ici entre les jeunes et l'école ou ses représentants), perçue comme favorable pour chacune des parties en présence. L'autorité s'exerce légitimement et avec bonheur lorsque « ceux dont l'obéissance est requise la reconnaissent inconditionnellement ; il n'est en ce cas nul besoin de contrainte ou de persuasion » (Arendt, 2003, p.145). Mais cette reconnaissance ne peut exister sans un exercice « décent » du pouvoir qui ne télescope pas certains principes de justice : une société décente est ainsi décrite par Avishai Margalit (2007, p.13) comme « une société dont les institutions n'humilient pas les gens ». Les devoirs envers une autorité sont donc conditionnels au sens où ils dépendent de la manière dont cette autorité s'exerce.

L'éthique éducative consiste d'abord à agir et à se soucier des conséquences de ses actes sur les élèves. Ce projet ne peut se concevoir sans prendre en compte le point de vue des jeunes eux-mêmes et sans que soient posées pour cela des conditions trop importantes. D'abord parce que l'éducation ne peut s'opérer sans une implication et une participation de l'élève. Ensuite parce que les devoirs envers une autorité dépendent de l'exercice décent du pouvoir qu'elle détient et en particulier du fait que cette dernière n'exerce pas de nuisance et permet un accès ef-

fectif au droit d'expression. La seconde partie de cet article va s'attacher à examiner la réalité dans le fonctionnement scolaire. Nous prendrons pour cela appui sur une recherche menée sur les conseils de discipline.

## 2. Le conseil de discipline : une instance évaluative qui se prétend normative

### ■ *Présentation de l'étude*

#### • *Questions de recherche et hypothèses*

Les façons de prendre (ou non) en compte la parole de l'élève pour définir les places respectives des droits et des devoirs concernent particulièrement les instances disciplinaires scolaires. Celles-ci visent en effet, dans le respect de procédures précises accordant une grande place au contradictoire, à prendre des décisions qui peuvent impacter fortement les trajectoires scolaires : injustes, ces décisions pourraient être considérées comme portant des préjudices aux élèves convoqués. Inadaptées, elles pourraient être en contradiction avec leurs objectifs qui doivent rester foncièrement éducatifs. La recherche dont il est question ici prend appui sur les comptes rendus de trente-deux conseils de discipline tenus dans quinze collèges et neuf lycées d'un département de la France métropolitaine au cours de l'année scolaire 2015 / 2016.

Deux hypothèses ont servi de support à ce travail. La première prend en compte les effets produits par l'instance et le constat d'une remarquable régularité des comportements des élèves convoqués pendant le déroulement de l'instance. De là, on peut se demander si le conseil de discipline ne serait pas une instance « performative » qui produit elle-même les comportements qu'elle s'attend à rencontrer, fût-ce pour le regretter. C'est ce processus que nous décrivons comme la « fabrique du hérisson ». La seconde hypothèse consiste à prétendre que les points d'appui moraux des acteurs des conseils de discipline peuvent se comprendre comme issus d'une morale de sens commun dont je préciserai plus loin les caractéristiques. L'objectif de l'étude consiste donc à infirmer ou confirmer la proposition selon laquelle le rapport à cette morale d'usage permet de caractériser le fonctionnement de l'instance et de comprendre pourquoi les élèves ont des réactions stéréotypées. Il s'agit donc, en comprenant mieux les ressorts du positionnement des membres du conseil, d'éclairer les conditions dans lesquelles s'exprime la parole de jeunes.

#### • *Analyse du cadre réglementaire*

Le cadre réglementaire qui régit les conseils de discipline<sup>7</sup> repose principalement sur deux textes. Le premier<sup>8</sup> précise l'ensemble des attributions des chefs d'établissements et mentionne spécifiquement dans le cinquième alinéa son rôle dans le cadre des instances disciplinaires : le chef d'établissement peut réunir le conseil de discipline, engage les actions disciplinaires et tente les poursuites devant les juridictions compétentes. Le second texte<sup>9</sup> précise le contenu des règlements intérieurs des établissements et se compose de recommandations assez diverses. Dans son préambule, il est indiqué que le règlement intérieur rappelle les règles de civilité et de comportement. Plus loin, le texte précise que « chacun est tenu [...] au devoir de tolérance et de respect d'autrui dans sa personne et dans ses convictions [...] à la protection contre toute forme de violence psychologique, physique ou morale [et qu'en] aucune circonstance, l'usage de la violence physique comme verbale ne saurait être toléré » (partie II – Le contenu du règlement intérieur).

On peut observer que le premier texte indique assez clairement ce qu'il convient de faire pour réunir le conseil de discipline ainsi que la nature des sanctions autorisées<sup>10</sup> mais il est assez flou

<sup>7</sup> Voir une présentation assez claire de ce que doit être celui-ci à l'adresse <http://www.esen.education.fr>

<sup>8</sup> Article R421-10 du code de l'éducation.

<sup>9</sup> Circulaire n°2011-112 du 1-8-2011. NOR : MENE1120353C.

<sup>10</sup> L'échelle des sanctions possibles est prévue à l'article R511-13 du code de l'éducation : l'avertissement, le blâme, la mesure de responsabilisation, l'exclusion temporaire de la classe, l'exclusion temporaire de l'établissement, l'exclusion définitive de

sur le type de corrélations à opérer entre les manquements observés et la nature des décisions à prendre. Cette grande liberté laissée aux membres de l'instance pour choisir la sévérité et la nature des décisions à prendre est renforcée par le contenu du texte relatif au règlement intérieur qui est organisé autour de la notion de « respect » laquelle est assez difficile à opérationnaliser. Le seul point véritablement procédural concerne l'interdiction absolue de tout acte de violence qui apparaît à plusieurs reprises dans le texte.

Pour Ogien, il est possible de différencier les énoncés normatifs et évaluatifs en considérant que les premiers ont un domaine d'application plus étroit que les seconds. Pour lui, « Les énoncés normatifs portent généralement sur ce qu'il faut faire et s'appliquent à des actions humaines. Tout énoncé normatif devrait, en principe, faire référence à un certain genre d'action, préciser quels agents peuvent, doivent ou ne doivent pas l'accomplir et dans quelles circonstances. D'autre part, l'action promue par un énoncé normatif ne doit être ni nécessaire ni impossible [...]». En revanche, les énoncés évaluatifs ne contiennent pas nécessairement de référence à une action et des précisions concernant des agents et des circonstances [et] peuvent s'appliquer à ce qui est nécessaire ou impossible » (Ogien, 2003, p.108).

Il me semble que cette distinction entre évaluatif et normatif permet de positionner le cadrage réglementaire du conseil de discipline du côté de l'évaluatif au sens où il propose un souhaitable, un préférable, mais n'indique pas précisément en quoi consistent la responsabilité et les possibilités de chacun pour l'atteindre. Admettre à la suite de ce rapide argumentaire l'idée d'une dominante évaluative du cadre réglementaire ne dit rien sur la valeur positive ou négative que l'on peut accorder à cette réalité mais on doit observer que, formulant les finalités à atteindre de manière substantielle en énonçant ce qu'il faut promouvoir (le respect), il méconnaît la complexité des questions concrètes qui se posent aux éducateurs dont l'action se confronte obligatoirement à des conflits de valeurs (le respect des élèves doit-il être promu contre l'obéissance ? le respect envers les enseignants dans toute situation ne peut-il se confondre avec le cautionnement d'injustices ?). Le cadre réglementaire est normatif dans sa visée en définissant le conseil de discipline comme le moyen de poser une sanction éducative dans un cadre juridique rigoureux, mais les arguments précédents montrent qu'il est également largement évaluatif dans son contenu. Les membres du conseil de discipline vont devoir se confronter à cette imprécision en définissant par eux-mêmes la nature de leurs délibérations et décisions.

- *Recueil et traitement des données*

Pour travailler sur la prise en compte de la parole, nous avons jugé nécessaire de ne pas limiter le processus de recherche à l'expérimentation (c'est-à-dire la production d'un phénomène par isolation ou manipulation de variables) mais plutôt de nous appuyer sur ce que Claude Bernard (2008, p.123) appelait le « raisonnement expérimental » qui consiste en la soumission méthodique d'idées à l'épreuve des faits. Le « fait social » que nous avons retenu comme point de départ est le constat d'insatisfaction des acteurs à l'égard de l'instance, acteurs qui se trouvent face à une redoutable configuration : les élèves qu'il convient de « juger » apparaissent soudain dans leur unicité (puisque ils sont seuls et non pas au milieu d'un groupe) et leur historicité (puisque, accompagnés de leur famille, ils redeviennent aussi des enfants). La forme même du conseil de discipline fait donc d'emblée apparaître un robuste questionnement éthique : quelle est la part de la responsabilité individuelle dans les faits reprochés ?

Les données empiriques qui ont servi de base à l'étude relèvent de deux grandes catégories. La première concerne les attitudes des élèves pendant le déroulement du conseil et doit permettre de se positionner par rapport à la première hypothèse de travail (selon laquelle les conseils de discipline produisent, pendant les temps d'échange, des comportements contre lesquels ils sont censés lutter). La seconde ne concerne pas directement les élèves mais les membres de l'instance et doit permettre de discuter de la seconde hypothèse qui envisage la possibilité d'une « pollution » des prises de position des membres du conseil par une morale scolaire de sens commun dont la caractéristique première est de considérer qu'il existe des principes généraux, compatibles entre eux, permettant de comprendre toutes les situations et d'y répondre. Nous ver-

---

l'établissement. À noter également la possibilité du sursis pour les sanctions autres que l'avertissement et le blâme.

rons plus loin en quoi ce positionnement est non seulement inefficace mais également contre-productif (Lorius, 2019, p.54 et suiv.)

La distinction évaluatif/normatif a été utilisée plus haut pour analyser la nature des contraintes réglementaires dans lesquelles s'inscrivent les acteurs, c'est-à-dire les caractéristiques d'un contexte institutionnel qui les autorise à se situer dans le registre des valeurs (avec le respect comme idée centrale) pour prendre leurs décisions. Nous allons y recourir également pour évaluer la manière dont les instances s'organisent face à cette liberté. Nous chercherons ainsi à repérer celles qui se situent plutôt du côté du normatif (en prenant comme point d'appui les comportements sans les référer prioritairement aux valeurs). *A contrario*, nous essaierons de voir s'il existe d'autres modalités dont le fondement est justement de considérer l'adhésion aux valeurs scolaires comme un élément central pour apprécier la situation. Ces objets permettent de comprendre que notre recherche a avant tout une ambition heuristique visant à poser les bases d'une modélisation permettant de vérifier que les propositions rencontrées dans les comptes rendus des conseils étudiés peuvent être rapportées à une liste de catégories significatives.

## ■ Résultats

### • Une redoutable régularité

Nous avons indiqué plus haut pourquoi le cadre réglementaire positionne le conseil de discipline du côté de l'évaluatif et, comment, parmi les valeurs scolaires habituelles, il s'attache surtout à promouvoir le respect. Ce dernier, tel que pensé dans le texte, représente non seulement une clé de lecture des manquements, mais également et logiquement un principe sur lequel doivent s'appuyer les échanges au sein du conseil. On peut donc penser que ces échanges ont vocation à être caractérisés par la sincérité qui est la première marque de respect que des personnes peuvent s'adresser mutuellement, et en comprenant cette notion comme la marque d'une volonté de faire correspondre ses pensées et ses paroles. Il est donc intéressant de lire les réponses des élèves en termes de mobilisation de la valeur « sincérité ».

À la lecture des rapports, on constate que les débats s'engagent inévitablement sous la forme de demandes d'explication et d'excuses de la part de l'élève (phase 1) avec des énoncés comme « *avant toute chose, j'imagine que tu as quelque chose à dire au professeur à qui tu t'en es pris et qui est ici présent ?* ». Il s'ensuit systématiquement une discussion sur la matérialité des faits (phase 2) qui s'enchaîne avec des questions posées à l'élève sur ses mobiles (phase 3). Arrivent ensuite (phase 4) les interrogations (faites directement à l'élève, à sa famille ou partagées entre les membres de la commission) sur le thème : « le "changement" (de l'élève) est-il envisageable ? » dont on trouve une illustration dans des propos comme « *Tu comprends bien que nous nous demandons tous si tu représentes un danger pour le collège. Que peux-tu nous dire là-dessus ?* » (professeur, membre du conseil de discipline, classe de quatrième) ou encore « *Je me demande s'il ne faut pas décider d'une exclusion définitive pour toi compte tenu que ton comportement n'évolue pas et que cela me fait peur pour les autres élèves* » (parent d'élève, membre du conseil de discipline, classe de première).

Au cours de ces différentes phases, les élèves peuvent satisfaire aux attentes plus ou moins nettes du conseil en présentant des excuses, en s'interrogeant sur leurs mobiles, en reconnaissant les faits, en acceptant l'idée d'une sanction, en s'engageant à « changer »... Au contraire, sur chacun de ces points, ils peuvent être en opposition explicite ou implicite, en refusant de répondre aux attentes « *ça ne sert à rien que je vous réponde, de toute façon vous ne me croyez pas* » (élève de quatrième), « *je vous ai déjà dit que le briquet que j'avais, il était pas à moi, je le gardais pour quelqu'un, alors je suis pas responsable* » (élève de cinquième), « *évidemment, Z. était aussi dans la bagarre et il a pas été puni. Alors pourquoi il y a que moi qui suis là ?* » (élève de seconde), ou en acquiesçant sans sincérité : « *Bon, d'accord. Je peux dire que je suis désolée, je ne sais pas pourquoi j'ai insulté madame Y...* » (élève de troisième).

Le croisement des réponses possibles des élèves au regard de la valeur « sincérité » permet de constater, dans chacune des phases présentées plus haut, quatre catégories « théoriques » dont trois permettent effectivement le recueil des échanges (tableau 1).

Tableau 1 - Catégorisation des réponses des élèves au regard de la valeur « sincérité »

	Réponses sincères	Réponses non sincères
Réponses approuvées par le conseil	Cas A (ce sont les réponses espérées par le conseil, à la fois sincères et coopératives)	
Réponses désapprouvées par le conseil	Cas B (les rapports montrent que le conseil ne prend pas véritablement en compte la contradiction de l'élève ou de la famille. Celle-ci est jugée infondée, mal formulée, déplacée...)	Cas C (les réponses de l'élève sont perçues comme un accord de façade) et D (les réponses sont perçues comme des refus de coopérer)

Deux remarques doivent accompagner cette présentation. La première pour rappeler que les options possibles sincère/non sincère et réponses acceptables ou non du point de vue du conseil sont issues de l'analyse du cadre réglementaire et sont illustrées par les exemples rapportés. La seconde pour préciser que les points de vue des adultes en présence ne peuvent se manifester que par les questions qu'ils posent puisque les prises de position substantielles sont réservées au temps de délibération qui n'est pas rapporté dans les comptes rendus.

- *La justice scolaire en action, suprématie de l'évaluatif*

Une autre façon de caractériser les conseils de classe est de prendre en compte la nature de leurs décisions. Les exclusions définitives définissent une première catégorie puisque ces décisions ont une portée particulière : elles rompent l'appartenance à la communauté scolaire. L'outil de recueil des données présentées en annexe a permis de recueillir des indices dont le décompte a pu servir de support à la définition d'une dominante (évaluative ou normative). Ce travail permet de les classer suivant les modalités de prise de décision et en séparant ceux qui sont dominés par une visée moralisatrice, c'est-à-dire par la volonté de faire respecter des valeurs, de ceux qui se contentent de prendre acte d'un écart entre le comportement attendu et celui de l'élève incriminé. Cette double distinction permet d'établir quatre idéaux types (tableau 2)

Tableau 2 - Idéaux types des décisions et conclusions des conseils de discipline

Types de décisions	Modalités de prises de décisions	
	Registre normatif	Registre évaluatif
Intensité forte (exclusion définitive)	Manquement : transgression Réponse : sanction Type 1	Manquement : insubordination Réponse : condamnation Type 3
Intensité faible (autres sanctions)	Manquement : infraction Réponse : pénalité Type 2	Manquement : faute Réponse : pénitence Type 4

Dans ce tableau il faut comprendre la transgression et l'infraction comme désignant deux degrés de non-respect d'une norme comportementale ; l'insubordination et la faute comme désignant deux degrés de non-respect de principes moraux ; la sanction et la pénalité comme réponses plus ou moins intenses à un écart entre comportement attendu et comportement réel ; la condamnation et la pénitence comme réponses plus ou moins intenses à un manquement moral.

### 3. Discussion : la prise en compte de la parole des élèves au sein des conseils de discipline ou la « fabrique du hérisson »

Nous pensons pouvoir établir une relation de causalité entre cette caractéristique évaluative de la plupart des conseils et les réponses des élèves. On peut en effet aisément envisager que les réponses « insincères » ou en opposition dont nous avons constaté qu'elles étaient largement dominantes sont l'indice de la mise en jeu combinée d'au moins trois processus.

#### ■ *Tenter de sauver la face*

Pour Erwin Goffman, toutes les interactions comportent une nécessité fondamentale : sauver la face (Bonico-Donato, 2011, p.89). Les focales évaluatives retenues par les conseils qui amènent à juger les personnes plus que leurs comportements rendent évidemment plus prégnante la nécessité de préservation de l'image de soi. Il s'agit ni plus ni moins de constater que les élèves, comme tout un chacun, peuvent accepter de dire qu'ils ont mal agi et n'ont donc pas respecté certaines normes comportementales. En revanche, ils résistent légitimement à reconnaître qu'ils sont de « mauvaises personnes » qui, en ne prenant pas en compte les valeurs communes, ne distingueraient pas le bien du mal. La conséquence logique de cet état de fait est que la possibilité de réactions nuancées (reconnaissance au moins partielle d'erreurs, expression de doutes sur la façon de juger sa propre action...) au regard des manquements reprochés, est rendue difficile par la nécessaire autoprotection que doivent activer les élèves en réponse aux remarques sur leur personnalité. On peut donc dire que les empêcher de sauver la face en positionnant les débats sur la personnalité c'est bloquer toute possibilité d'expression et de prise en compte de la parole des élèves.

#### ■ *L'impossibilité de faire face aux demandes du conseil pour des raisons ontologiques*

En posant comme impensable le fait que les actes de l'élève ne soient pas le reflet direct de ses pensées, le conseil demande finalement à ce que l'élève soit « transparent à lui-même », et donc que les mobiles qui le poussent à agir puissent être révélés à l'instance. C'est là méconnaître dans des proportions inquiétantes le rapport entre les actions et les raisons de celles-ci. C'est en particulier ignorer le phénomène qu'Aristote (2007) nommait l'acrasie et que les philosophes contemporains ont pris l'habitude d'appeler « faiblesse de la volonté » (Ogien, 1993) ou « faiblesse de volonté » (Elster, 2007) et qui décrit le fait de paraître agir à l'encontre de son meilleur jugement. Ce processus désigne l'impossibilité de se soumettre au principe de l'information totale en comprenant cette dernière, non pas comme l'ensemble des éléments objectifs qui peuvent caractériser ou aider à comprendre une situation, mais comme la part de ces éléments connue par un individu : « la personne dont la volonté manifeste des signes de faiblesse est tout simplement une personne qui refuse de se soumettre au principe de l'information totale. Elle tire bien les bonnes conséquences des données sur lesquelles elle s'appuie, tout en sachant cependant qu'il existe par ailleurs des éléments d'information pertinents qu'elle ne prend pas en compte et qui pointent dans une direction autre. En ce sens, on peut considérer qu'elle est manifestement déraisonnable, mais non pas illogique, inconséquente » (Savidan, 2015, p.96).

L'acrasie est la dénomination d'un conflit « logique » entre raisons d'inégales importances (Ogien, 1993, sect. 3756-3760). C'est donc un concept qui permet de ne pas confondre le raisonnable et le rationnel. Il nous conduit à reconnaître que les normes sociales sont des ressources externes et non des motifs internes et permet ainsi de comprendre que la surcharge morale des interactions et objectifs de la plupart des conseils de discipline ne correspond pas à la réalité du rapport aux normes des élèves et conduit assez sûrement à manquer, on pourrait dire par excès, les objectifs d'éducation au vivre ensemble (Ogien, 2011, p.68).

Les conseils, en refusant d'envisager que les élèves ne soient pas irrationnels ou illogiques lorsqu'ils ne parviennent pas à mettre en adéquation leurs engagements et leurs actes, créent un obstacle majeur à la prise en compte de leur parole. Les entendre nécessiterait de renoncer à la « charité interprétative » que mobilisent spontanément les adultes de manière à toujours tenter de trouver un lien entre les déclarations et comportements de leurs élèves. La teneur générale des échanges et le sens même de l'instance consistent en effet et au final à mobiliser un principe de rationalité excluant que les élèves aient pu agir à leur corps défendant ou sans savoir pourquoi.

### ■ **La nécessité de la méfiance pour des raisons stratégiques**

Il faut comprendre la méfiance comme toute autre chose qu'une « tare » qui marquerait ou empêcherait la vie collective. On pense en général que la confiance est la condition du lien social, mais il faut également accepter l'idée que la confiance *a priori* peut traduire un défaut d'intelligence du monde et de son fonctionnement. Il est ainsi nécessaire de prendre acte de la nécessité de résister à la « pression morale induite par l'injonction à agir selon des principes de justice dans un monde social qui fonctionne selon d'autres processus » (Fabre, Frelat-Kahn & Pachod, 2016, p.204). Le légal n'est pas forcément et toujours promoteur de droits. La méfiance a donc de ce point de vue des vertus civiques (pouvant amener à se soucier du contrôle du pouvoir) et intellectuelles (car permettant d'accepter la complexité du monde, d'avoir conscience de l'incertitude du fonctionnement des personnes et des choses) (Schehr, 2016, p.157). C'est d'ailleurs peut-être pourquoi les individus les plus enclins à la méfiance sont ceux qui ont le plus à perdre en cas d'erreur de jugement (p.156), c'est-à-dire ceux qui maîtrisent le moins les codes et règles régissant leur environnement. Prendre en compte la parole des élèves nécessiterait sur ce point d'envisager l'opportunité de la non-sincérité comme moyen de protection légitime et certaines réponses des élèves viennent illustrer cette possibilité.

### ■ **La fabrique du hérisson**

Ces trois processus permettent de comprendre pourquoi les réponses relevant des catégories C et D (cf. tableau 1) sont dominantes dans les rapports et ce sont ces effets que nous proposons de définir comme les indicateurs d'une « fabrique du hérisson » en référence au titre d'un ouvrage du philosophe Ronald Dworkin. D'un aphorisme (le renard sait de nombreuses petites choses, mais le hérisson en sait une grande), Dworkin (2015, p.9) tire un argumentaire en faveur de l'idée selon laquelle, lorsque l'on est en difficulté sur le plan moral, on pense en général préférable de disposer de quelques solides points d'appui qui pourront servir en toutes circonstances plutôt que de stratégies élaborées. L'étude des rapports montre que certains élèves comprennent une chose essentielle : il est préférable de ne pas être sincère. Il s'agit là d'un résultat ennuyeux puisque la mission essentielle est bien de réintroduire l'élève au sein des règles sociales et morales qui régissent la communauté scolaire.

Nous avons indiqué au début de cet article pourquoi la prise en compte de la parole de l'élève devait être associée au souci de ne pas nuire, c'est-à-dire ne pas porter préjudice aux élèves. Les résultats produits par l'étude ne sont pas très rassurants de ce point de vue. Nous avons indiqué que les « intérêts profonds » sont impactés lorsque n'est pas prise en compte une vulnérabilité fondamentale (la nécessaire dépendance relationnelle à autrui) et en cas d'absence de protection contre une vulnérabilité problématique (générée par l'impossibilité d'exprimer son point de vue). Les deux résultats présentés plus haut apportent des arguments montrant qu'il existe effectivement un risque sur ces points. D'abord, le caractère stéréotypé des réponses des élèves milite clairement pour l'absence de possibilité d'une véritable parole. Ensuite, parce que les mobiles des décisions du conseil reposent sur ce que nous avons appelé le registre évaluatif qui fait glisser les décisions du conseil vers le jugement des personnes plus que de leurs actes et impliquant une insécurisation relationnelle des élèves.

Le positionnement éthique (ou moral) consiste à vouloir influencer sur le cours des choses, à ne pas les laisser suivre leur pente probable pour les orienter vers ce que l'on considère être souhaitable. Dans le domaine scolaire, il faut tenir cette ambition dans un environnement dans lequel



les objectifs ne sont ni évidents ni stables<sup>11</sup>. Accepter cette idée sans renoncer à toute ambition éducative revient à valider l'hypothèse selon laquelle il existe une différence entre le fait de s'imposer une règle qui nous conduit à porter des jugements moraux sur les actes éducatifs et celui de vouloir porter ces jugements à partir de principes ou de valeurs qui seraient toujours valables. Pour le dire autrement, un positionnement éthique induisant un engagement à agir en faveur de ce qui semble préférable pour les élèves ne dit rien sur l'existence effective de principes sur lesquels s'appuyer pour reconnaître ou définir ce préférable. La possibilité ou non de prendre appui sur des valeurs qui permettraient de faire face aux situations éducatives est une question qui se pose au quotidien pour les acteurs scolaires. Elle se matérialise sous la forme d'une tension entre des principes qui semblent communément admis comme devant guider l'intervention scolaire, et le constat que l'application de ceux-ci au réel est assez complexe à réaliser.

C'est sans doute pourquoi, et pour tenter de simplifier le problème, il est souvent fait appel à une morale scolaire commune (Lorius, 2015, p.38) dont le fondement est l'idée d'une « justice du monde scolaire » qui ferait qu'il existe un lien étroit entre efforts fournis et gratifications obtenues. Logiquement, cette croyance entraîne l'adhésion aux notions traditionnellement associées à l'institution scolaire comme le goût de l'effort, le mérite, l'égalité des chances et, plus globalement, la foi dans des valeurs scolaires, dont il est difficile de connaître la liste exacte, mais qui seraient à la fois un rempart contre les difficultés de l'école et le moyen de régler l'ensemble des difficultés du quotidien. Il existe pourtant une somme considérable de travaux montrant que la réussite scolaire ne dépend pas seulement de la personnalité de chaque individu mais également assez largement de ses caractéristiques sociales. En d'autres termes, l'appel à la mobilisation personnelle, à l'effort comme condition première de la réussite passe par pertes et profits la tendance scolaire à faire échouer les publics défavorisés économiquement, culturellement ou socialement.

L'alternative suivante s'offre alors à l'éducateur : soit porter cette conception d'un monde scolaire juste en sachant qu'elle est pour une large part une fiction (Dubet, 2008), soit refuser d'en faire le socle de son action en prenant ainsi le risque d'être en rupture par rapport aux pratiques communes et de se trouver face à la nécessité de construire, à chaque instant, une représentation personnelle du bien pour l'élève. Cette alternative conduit les éducateurs à se positionner entre deux bornes : le recours à une morale scolaire de sens commun c'est-à-dire d'une pensée construite à partir d'une liste de devoirs ou d'obligations usuelles, ou une conception plus prudente de l'utilisation des valeurs classiquement utilisées pour penser l'éducation scolaire.

## Conclusion

« L'art de faire c'est comme danser sur une corde, c'est-à-dire de moment en moment maintenir *un équilibre* en le recréant à chaque pas grâce à de nouvelles interventions » (De Certeau, 1990, p.114). Cette proposition de Michel De Certeau est de notre point de vue une assez belle définition de ce qu'est une pratique. Appliquée aux conseils de discipline, elle permet de comprendre pourquoi les participants ne peuvent se contenter de se référer à un cadre réglementaire ou à des conceptions morales constituées de valeurs intangibles qui seraient applicables toujours et partout.

« Faire » en tant que membre de ces instances c'est plutôt tenter d'élaborer une pensée permettant de définir une direction tout en intégrant régulièrement du nouveau, du varié voire du contradictoire (Serres, 2015, p.45). En d'autres termes, il ne s'agit pas de tenter un arbitrage entre des options prédéfinies mais bien plutôt d'élaborer un jugement c'est-à-dire un « positionnement au regard d'une situation [avec] le souci de tenir dans un même temps les moyens et les fins » (Williams, 1994, p.254). En ce sens, les conseils de discipline mobilisent au moins deux acceptions de la notion de jugement : une dimension juridique (le rôle du conseil est de prendre une décision ayant valeur juridique) et une dimension morale (les membres doivent mettre en œuvre une pensée par nature évolutive, organisée autour de valeurs différentes, changeantes et parfois op-

<sup>11</sup> Pour un argumentaire en faveur de cette proposition voir Lorius (2018).

posées). C'est ce double registre qui caractérise les questions pratiques posées aux membres du conseil de discipline.

L'option méthodologique que nous avons retenue pour discuter de ces questions consiste à envisager l'action au sein des conseils de discipline comme une « pratique », c'est-à-dire comme un fait social que l'on peut étudier et dont il faut dire les caractéristiques. Comprendre la pratique comme un type d'action régulier, qui décrit une faculté d'agir et comporte la mobilisation de connaissance sur le monde, le tout dans un environnement par nature social a permis d'explorer deux pistes de travail. D'abord de pouvoir caractériser la nature et le sens des actes des membres du conseil ; ensuite de chercher à comprendre ce que les élèves pouvaient obtenir par leur parole et tenter de comprendre sur quelle compréhension du monde ils s'appuient.

Cette focale méthodologique nous a permis d'établir que la sincérité voulue par le conseil de discipline ne peut véritablement s'actualiser puisque sa mise en œuvre nécessiterait de répondre à des demandes difficiles à satisfaire. Doit-on s'étonner dès lors que le positionnement des élèves oscille entre le refus de répondre à certaines attentes du conseil, des tentatives pour réduire la sévérité de la sanction, par exemple en promettant de mieux se comporter à l'avenir, ou encore la provocation ?

La délicate prise en compte de cette réalité par les acteurs des conseils de discipline s'explique à notre avis par une forme d'aveuglement moral qui fait du respect des valeurs le tout de l'éducation. Cette posture interdit d'entendre la parole des élèves qui doivent nécessairement sauver la face, possiblement gérer la faiblesse de leur volonté et légitimement se méfier d'une instance dont les décisions auront un impact majeur sur leur scolarité. C'est pourtant à ce prix que l'école pourra, d'abord, essayer de ne pas nuire.

## Références

AGALBEN Giorgio (2009), *Le sacrement du langage : Archéologie du serment*, Paris, Vrin.

ARISTOTE (2007), *Éthique à Nicomaque*, Paris, Pocket.

BERNARD Claude (2008), *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris, Le livre de poche.

BERNS Thomas (2011), « L'efficacité comme norme », *Dissensus*, n°4, En ligne <http://hdl.handle.net>

BONICO-DONATO Céline (2011), « L'interaction », dans Florence Hulak & Charles Girard, *Philosophie des sciences humaines. I. Concepts et problèmes*, Paris, Vrin, p.69-98.

BOUCHET Adeline, GARNIER Alix & VORS Olivier (2018), « Harcèlement scolaire et/ou bouc émissaire ? Une étude de cas en cours d'éducation physique et sportive », *Déviance et Société*, n°42(2018/2), p.351-388.

CHAVEL Solange (2011), *Se mettre à la place d'autrui : l'imagination morale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DUBET François (2008), *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en science sociales.

DWORKIN Ronald (2015), *Justice pour les hérissons : la vérité des valeurs*, Genève, Labor et Fides.

ELSTER John (2007), *Agir contre soi : la faiblesse de volonté*, Paris, Odile Jacob.

FABRE Michel, FRELAT-KAHN Brigitte & PACHOD André (2016), *L'idée de valeur en éducation : sens, usages, pertinence*, Paris, Hermann.

GARRAU Marie (2018), *Politiques de la vulnérabilité*, Paris, CNRS Éditions.

GOSSERIES Axel (2004), *Penser la justice entre les générations. De l'affaire Perruche à la réforme des retraites*, Paris, Éditions Aubier.

HONNETH Axel (2008), *La société du mépris vers une nouvelle théorie critique*, Paris, la Découverte.

LAUGIER Sandra (2005), « À la recherche d'une voix perdue. Réinventer l'individualisme ? », *Multitudes*, n°22(3), p.77-89, En ligne <https://doi.org>

LORIOUS Vincent (2015), *Le courage d'éduquer: imagination morale et activité des éducateurs en contexte scolaire*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

LORIOUS Vincent (2018), « Pensée éthique et éducation scolaire : éloge de l'hésitation », *Le Télémaque*, n°53(1), p.141-152, En ligne <https://doi.org>

LORIOUS Vincent (2019), *Éduquer à l'école : les valeurs contre les droits ?*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

OGIEN Ruwen (1993), *La faiblesse de la volonté* (Édition numérique, format Kindle), Paris, Presses universitaires de France.

OGIEN Ruwen (2003), *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*, Paris, Éclat.

OGIEN Ruwen (2007), *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard.

OGIEN Ruwen (2011), « Les normes », dans Florence Hulak & Charles Girard, *Philosophie des sciences humaines. I. Concepts et problèmes*, Paris, Vrin, p.39-68.

RENAUT Alain (2015), *L'injustifiable et l'extrême. Manifeste pour une philosophie appliquée*, Paris, Éditions le Pommier.

SAVIDAN Patrick (2015), *Voulons-nous vraiment l'égalité ?*, Paris, Albin Michel.

SAVIDAN Patrick (2017), « Quelle justice économique pour l'éthique minimale ? », *Raison publique*, n°22(2), p.217-250.

SCHEHR Sébastien (2016), « L'expérience ordinaire de la méfiance », *Tracés*, n°31, p.151-167.

## Annexe Exemples d'indices normatifs et évaluatifs

Indices « évaluatifs »					Indices « normatifs »			
Demande d'introspection (dont regrets)	Préméditation	Enquête de sonnalité	per-	Interprétations mo- rales	Médicalisation	Rappel du comporte- ment attendu	Rappel des prises en charges	en Propositions
Indices (1) « peux-tu nous donner les raisons de ton comportement ? » (professeur à collégien) - « as-tu quelque chose à dire à ton professeur pour t'excuser ? » (chef d'établissement à lycéenne)	Indices (2) « Tu te trouvais devant le collègue par hasard où volontairement ? » (parent à collégien) - « ton acte était manifestement prémédité. Que peux-tu nous dire là-dessus ? » (professeur à collégien)	Indices (3) madame X (professeur) indique le comportement exemplaire de l'élève (lycéen) dans les cours en ateliers  - monsieur Z (CPE) demande aux parents de W (collégien) si le comportement au collège correspond à celui de la maison		Indices (4) « je pense que c'est la tentation et la jalousie qui l'ont poussé à agir ainsi » (professeur à collégienne)  - « avec ce genre de comportement tu gâches ton avenir et tes possibilités » (professeur à collégien)	Indices (5) madame C (CPE) rappelle que l'élève bénéficie d'un PAI <sup>1</sup> pour troubles du comportement  - madame D (professeur) propose d'envisager une prise en charge médicale	Indices (6) monsieur E (parent) fait remarquer à F (collégien) qu'il aurait pu tenter un dialogue au lieu de frapper l'autre élève.  - « est-ce que tu penses que ton exclusion du cours était injustifiée ? » (professeur à collégienne)	Indices (7) madame G (chef d'établissement) rappelle l'ensemble des dispositifs dont l'élève (lycéen) a bénéficié au cours de cette année scolaire  - monsieur H (professeur) principal indique qu'une fiche de suivi journalière a été mise en place par le professeur principal depuis le mois d'octobre (à propos de I, collégien)	Indices (8) madame J (CPE) demande à K (collégienne) s'il ne serait pas préférable pour elle de changer de classe  Madame L (professeur) indique que, à son avis, il serait nécessaire de réfléchir à un soutien en mathématiques (à propos de M, lycéenne)

<sup>1</sup> Projet d'Accueil Individualisé : protocole signé par les représentants de l'établissement (sur proposition du médecin scolaire) et les parents et décrivant les conditions particulières de prise en charge arrêtées au regard de problèmes médicaux.

JULIE GOBERT .....	78
<i>Dynamiques des processus d'enseignement-apprentissage : position du problème et déploiement de contextes</i>	
OLIVIER MARTY .....	96
<i>L'éducation de Nietzsche. Réactualisation des considérations sur l'honneur : une des valeurs de l'ethos universitaire</i>	
DELPHINE PATRY .....	106
<i>La tentation d'une pédagogie autogestionnaire alternative : l'exemple des lycées expérimentaux dans les années 1980 en France</i>	

# Dynamiques des processus d'enseignement-apprentissage : position du problème et déploiement de contextes

Julie Gobert<sup>1</sup>

## Résumé

*Ce travail de recherche montre l'importance des interactions entre les registres explicatifs mobilisés par les élèves et leur travail de positionnement énonciatif dans le traitement différencié des éléments d'une situation-problème. L'étude présentée porte sur la construction du concept de sélection naturelle en classe de sciences de la vie et de la Terre au cycle 4 (élèves de 14-15 ans). Les analyses épistémico-cognitivo-langagières menées donnent accès à une compréhension des interprétations des éléments de la situation-problème réalisées par les élèves. Ces contextes interprétatifs amènent les élèves à poser et se poser des problèmes scientifiques scolaires hétérogènes et plus ou moins éloignés du problème visé par l'enseignante. Cette recherche tente d'identifier les raisons pour lesquelles, à partir d'une même situation-problème, se réalisent des dynamiques de position du problème hétérogènes au sein d'une classe. Nous cherchons à comprendre pour cela comment les différents éléments de la situation font sens pour les élèves.*

Ce travail s'intéresse au problème didactique des conditions nécessaires pour que l'ensemble des élèves d'une classe s'engage dans la position et la construction d'un même problème explicatif scientifique, pertinent au regard des savoirs visés par l'enseignant. Plus particulièrement, cet article propose d'interroger les processus qui amènent les élèves à se poser un problème scientifique scolaire à partir d'une situation initiale problématique et de tenter d'expliquer les raisons pour lesquelles ils peuvent ne pas se poser le même problème que celui visé par l'enseignant. L'étude présentée porte sur la construction du concept de sélection naturelle par des élèves de fin de cycle 4 en classe de sciences de la vie et de la Terre (SVT). Cette recherche contribue à la compréhension des processus à l'œuvre dans le déploiement de contextes interprétatifs initiaux. En effet, ceux-ci peuvent être plus ou moins éloignés du contexte de pertinence visé par l'enseignant et présenter entre eux des différences importantes.

## 1. Problème didactique

Dans le cadre de la problématisation, que nous mobilisons ici, la position du problème correspond aux processus qui amènent les élèves à percevoir un problème et à le prendre en charge explicitement (Fabre, 1999 ; Beorchia, 2003). « Poser le problème c'est prendre conscience d'un manque, d'un dysfonctionnement, ou encore avoir une vague idée du but » (Fabre, 1999). Dans une situation d'enseignement-apprentissage scolaire, l'émergence de débats issus de la confrontation des productions descriptives et/ou explicatives des élèves ou de la confrontation de ces dernières à des documents experts, peut générer une discussion critique pointant les limites des modèles produits. La médiation de l'enseignant est indispensable pour que le problème posé et partagé par la classe coïncide avec les savoirs visés par les apprentissages. Toutefois, on ne peut assimiler émergence d'un débat et problème perçu. « Derrière une controverse produite au sein de la classe peuvent se cacher des situations très différentes en ce qui concerne le problème posé ou construit » (Beorchia, 2003, p.54). Lors de débats scientifiques en classe, les élèves sont amenés à exposer leurs solutions explicatives aux autres. Des contradictions, des oppositions émergent. Elles sont autant d'aides à la perception du problème, mais ne l'impliquent pas forcément, au sens de sa prise en charge dans un contexte problématique partagé. Énigmes, controverses ou contradictions prennent sens et font problème si une mise en relation

<sup>1</sup> Enseignante chercheuse, Laboratoire « Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation » (ADEF), Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE), Université d'Aix-Marseille.

se fait entre certains éléments empiriques et certains présupposés théoriques des élèves, ce qui nécessite leur explicitation en situation de classe. Comme le rappelle Michel Fabre (1999, p.179) « on confond d'abord position et définition du problème. Comme s'il suffisait de prendre conscience d'une énigme, d'une impasse ou d'un échec, ou encore d'un différend, pour que le problème soit par là même clairement déterminé ».

Certains travaux en didactique des sciences insistent sur l'importance du travail sur les obstacles dans le processus d'émergence et de position du problème, notamment si la situation permet aux élèves d'entrevoir la non-cohérence entre les idées-obstacles et de nouveaux éléments. Ce travail sur les obstacles contribue à « introduire de la difficulté, à fissurer l'évidence de la réponse donnée, à entamer la cohérence apparente » (Peterfalvi, 2006). Ainsi « La formulation du problème, dans cette phase, pourrait correspondre à la formulation de ces incompatibilités et de l'intention de les réduire » (Lhoste & Peterfalvi, 2009, p.101).

Position, construction, résolution de problème sont différentes dimensions de la dynamique de problématisation. Elles s'articulent entre elles et ne constituent pas des phases chronologiques. Il est alors nécessaire que le problème soit perçu pour qu'il se construise, mais c'est aussi en discutant le champ des possibles que les élèves peuvent le poser. La mise en tension d'éléments du registre des modèles et du registre empirique se fait dans et par le registre explicatif des élèves. Pour que le dialogue soit possible, qu'un espace d'inter-compréhension puisse exister, il semble nécessaire que les élèves partagent le même registre explicatif au risque d'assister sinon à des « dialogues de sourds » (Orange & Fabre, 1997). Le partage de registres explicatifs communs permettrait aux élèves de donner sens « à peu près » de la même façon aux éléments de la situation, pour construire un registre empirique et un registre des modèles partagés. Dans ce cadre, on pourrait expliquer les différences dans le processus de position du problème au sein d'une classe par le fait que les élèves ne mobilisent pas les mêmes registres explicatifs (Gobert, 2010). Nous supposons donc que si les élèves ne posent pas le même problème, c'est parce que la situation dans laquelle ils sont amenés à agir ne fait pas sens tout à fait de la même façon pour eux. Nous savons, en référence aux résultats des travaux menés dans le cadre de la problématisation (Orange, 2000, 2002, 2005, 2006, 2012 ; Orange-Ravachol, 2012 ; Beorchia & Lhoste, 2008 ; Lhoste, 2008, 2017) que les fonctions du problème dans les situations d'apprentissage sont essentielles à la construction du sens de l'activité. Le problème garantit la valeur du savoir comme savoir opératoire (Orange, 1997). Il permet d'enrôler l'élève dans le processus d'apprentissage et permet un ancrage des tâches scolaires dans les objets et pratiques sociales (Fabre, 1997). Mais, en retour, comment les éléments d'une situation-problème font sens pour les élèves et quels processus jouent dans le fait de se poser un problème pertinent ou non ? Comment expliquer les écarts constatés entre les problèmes des élèves et celui visé par l'enseignant ?

Pour travailler sur ces questions, nous tentons d'articuler le cadre de la problématisation à une approche socio-historique des activités langagières. Nous souhaitons prendre en compte la construction du sens de l'activité dans ces trois dimensions : épistémologique, positionnement du sujet dans la signification qu'il donne à ses actes et pratiques sociales. Il nous faut pour cela avoir accès aux processus cognitifs et langagiers de la dynamique de position/construction de problème. Nous introduisons la notion de contexte de pertinence pour nous permettre des interprétations en termes de construction du sens de l'activité (Brossard, 2004, p.31). Martine Jaubert (2007) définit l'idée de contexte de pertinence comme le produit d'une construction : c'est à la fois « la représentation que se fait un sujet de la situation dans laquelle il est appelé à agir » et c'est également « le cadre organisateur de son action, qui relève toujours celui-ci de son interprétation de la situation et des attentes qu'il prête à autrui ». Loin d'être figé, le contexte de pertinence fait l'objet de réinterprétations incessantes au cours des échanges. Ainsi défini, il n'est pas directement observable. Il ne peut être qu'inféré à partir des indices donnés par l'énonciateur pour le signifier à ses destinataires supposés (Jaubert, 2007, p.293). L'idée de contexte de pertinence est doublement située, articulée avec le contexte socio-historique des sphères d'élaboration du savoir savant et le contexte de pertinence de l'interaction en classe au cours des activités d'apprentissage. La construction du contexte de pertinence est tributaire des pra-

tiques mises en œuvre dans la classe et particulièrement du langage (Bernié, Jaubert & Rebière, 2008, p.126).

Nous devons aussi considérer qu'un travail de distanciation et d'objectivation est nécessaire à cette dynamique de position/construction de problème, à la formulation du problème pour soi-même et les autres, dans un espace d'inter-compréhension. Ce travail de distanciation et d'objectivation se réalise notamment par un travail à la fois cognitif et langagier. Nous proposons donc de nous intéresser également au processus de secondarisation, pris au sens langagier (Jaubert et al., 2003 ; Jaubert, 2007 ; Bernié et al., 2008). Les analyses qui portent sur les opérations de prise en charge énonciative permettent de suivre les processus de secondarisation, idée issue du concept bakhtinien de genres de discours (Bakhtine, 1984) et de la distinction entre genres premiers et seconds (Jaubert, 2007, 2002). Les genres premiers du discours sont les échanges spontanés qui régulent la vie de tous les jours et sont liés à l'action ; les genres seconds prennent des formes langagières « régies par des conventions socioculturelles et qui permettent de mettre à distance et de reconfigurer l'activité dans laquelle le locuteur est engagé » (Jaubert & Rebière, 2001). L'étude du processus de secondarisation nous permet de mieux comprendre comment les élèves s'approprient ou non des modes d'agir-parler-penser plus pertinents au regard de la communauté scientifique de référence. Toute activité sociale de construction de savoir suscite la pratique de genres spécifiques caractérisés « par la mise en œuvre d'une attitude réflexive de mise à distance et de réorganisation, genre que Bakhtine nomme « genres seconds » par opposition aux genres premiers spontanés, directement situés dans le contexte situationnel » (Rebière, 2001, p.195). Les discours sont socialement et contextuellement marqués. La position énonciative adoptée par un sujet est celle qu'il juge pertinente dans le contexte interprétatif qu'il construit de la situation.

Les phénomènes d'hétéroglossie et de dissonance signalent le degré d'ajustement du discours issu de sources différentes. La recherche de ces processus langagiers permet de voir si différentes voix sont présentées et comment elles sont orchestrées (Bakhtine, 1984) et peuvent donc nous intéresser pour comprendre la dynamique de position/construction de problème. La manière dont est progressivement orchestrée l'hétéroglossie est révélatrice du positionnement énonciatif de l'élève, de l'état de sa « construction en tant que sujet social dans sa discipline ainsi que du niveau d'appropriation des savoirs visés dans l'interaction didactique » (Jaubert, 2007, p.234).

Cette recherche tente d'identifier les raisons pour lesquelles, à partir d'une même situation-problème, se réalisent des dynamiques de position du problème hétérogènes au sein d'une classe. Nous cherchons à comprendre pour cela comment les différents éléments de la situation font sens pour les élèves. Nous souhaitons expliquer les écarts constatés entre le contexte de pertinence visé par l'enseignant et les contextes interprétatifs initiaux construits par les élèves.

## 2. Méthodologie d'analyse

La situation étudiée correspond à la première séance d'une séquence d'enseignement-apprentissage qui vise la construction du concept de sélection naturelle dans une classe de troisième en SVT. La conception de la situation étudiée est un « mixte entre les propositions du chercheur et l'expertise de l'enseignant » ce qui relève de la méthode des situations forcées (Orange, 2010). Les objectifs d'apprentissage de la séquence ont été définis à partir d'une lecture commune des programmes officiels et en s'appuyant sur le modèle de contexte historico-épistémologique du concept de sélection néodarwinien (Gobert, 2014, 2019). Le travail de la chercheuse et de l'enseignante a permis d'aboutir au choix d'une situation didactique permettant aux élèves de développer une activité de problématisation portée par une confrontation théorique entre le modèle explicatif lamarckien et le modèle explicatif mendélien. Cette situation est épistémologiquement pertinente du point de vue de la construction du concept scientifique de sélection et du point de vue des apprentissages. Les recherches en didactiques montrent en effet que les élèves du secondaire, pour la plupart, mobilisent des registres explicatifs de type transfor-



miste lamarckien (Gobert, 2014 ; Lhoste & Gobert, 2009). Le choix et la préparation des supports ont été pris en charge par l'enseignante de la classe en fonction de ce qu'elle pensait pertinent et possible. La génétique mendélienne a déjà été travaillée par la classe autour du problème de l'hérédité (gène, allèle, variabilité, homozygotie, hétérozygotie, problème de l'unité et de la diversité génétique des individus, impossibilité de l'hérédité des caractères acquis).

L'analyse des éléments supports de la situation didactique doit nous permettre de saisir comment l'enseignante envisage d'impliquer les élèves dans cette confrontation théorique pour les amener à poser le problème visé (problème de l'évolution de populations de girafes). Nous analyserons le texte du document proposé par celle-ci et la consigne donnée aux élèves. Ceci nous permettra de discuter des indices de la situation pouvant potentiellement faire sens pour les élèves, des difficultés ou aides potentielles et des obstacles qu'elle comporte.

Les textes produits à l'issue du travail par les petits groupes d'élèves résultent d'un débat interne au groupe et d'un travail commun d'élaboration de mise en texte. En cela, ils peuvent nous indiquer des éléments des dynamiques de problématisation et de secondarisation liés au travail d'apprentissage des élèves. Ces écrits, réalisés sur des affiches, étaient destinés à être présentés à l'ensemble de la classe et soumis à la critique argumentée. Cependant, dans cette classe, l'enseignante a finalement décidé de prendre elle-même en charge ce moment par manque de temps. Nous n'avons donc pas eu accès à ce que les élèves, auteurs de leurs textes, auraient eu à en dire. Nous n'avons pas pu nous appuyer sur ces explicitations pour nos interprétations. Aussi, parmi les textes produits par les cinq petits groupes d'élèves, nous en avons choisi trois dont nous présentons l'analyse dans cet article. Ce choix s'est orienté d'une part, sur deux productions suffisamment explicites pour que leurs interprétations permettent d'avancer sur le problème didactique posé ; d'autre part, sur un troisième texte qui fait l'objet d'une interprétation plus ambiguë, mais permet de soulever des questions intéressantes.

Afin de pouvoir saisir, par le travail d'analyse du chercheur, les contextes interprétatifs construits par les élèves au cours de leur activité, l'analyse de leurs mises en texte écrites est conduite à partir de trois entrées (Gobert, 2014 ; Lhoste, 2017) : les transformations des objets de discours ; le travail de positionnement énonciatif ; la nature des questionnements et problèmes relatifs aux objets de discours. L'idée de contexte étant un concept doublement situé, nous proposons une incorporation dans ces outils d'analyses cognitivo-langagiers, d'éléments saillants du modèle de contexte historico-épistémologique du système conceptuel aléa-sélection-hérédité-population (Gobert, 2019). Ce dernier permet une lecture épistémique fine des savoirs, problèmes, obstacles et ruptures en jeu dans le travail des élèves. Nos outils d'analyses épistémocognitivo-langagiers sont donc contextualisés à la thématique de l'évolution biologique et trois focales différentes interrogent, en même temps qu'elles en précisent la description, les transformations des objets de discours, les changements de positionnement énonciatif et le processus de problématisation.

La première focale correspond à la rupture épistémique entre une pensée centrée sur l'individu-type (ou des individus-types ou espèce-type) ou pensée typologique et une pensée populationnelle qui envisage la variabilité phénotypique et génotypique au sein de la population. La seconde focale correspond au changement de niveau d'organisation des explications : comment sont mis en relations (ou non) l'approche phénotypique du monde de la causalité darwinienne et l'approche génotypique du monde de la génétique mendélienne, comment s'articulent ces deux paradigmes. Une troisième focale s'intéresse à l'articulation entre les dimensions historiques et fonctionnelles du problème de l'évolution d'une population. Les interventions des élèves peuvent renvoyer à des problèmes historiques ou bien fonctionnels ou à des problèmes qui articulent ces deux dimensions (Orange-Ravachol, 2012) comme c'est le cas dans le monde de la pensée darwinienne.

L'analyse des opérations de prise en charge énonciative (Rebière, 2000, à partir des travaux de Jean-Paul Bronckart, 1996) croisée avec celle de déplacements des objets de discours (Jaubert & Rebière, 2000, 2001) adaptés des travaux de Jean-Blaise Grize (1982) signale le positionnement énonciatif des élèves et ses évolutions éventuelles. Les prises en charge énonciatives dans

une mise en texte donnent une cohérence pragmatique ou interactive au texte (Bronckart, 1996, p.130-131). Les différents mécanismes qui sont à l'œuvre permettent d'une part, de « clarifier des responsabilités énonciatives » c'est-à-dire d'indiquer « les instances qui prennent en charge ce qui est énoncé dans le texte » et « les voix qui s'y expriment » et, d'autre part, de traduire « les diverses évaluations (jugements, opinions, sentiments) qui sont formulées au regard de certains aspects du contenu thématique », ce qu'on désigne par le terme de modalisation. Lorsque différentes voix s'expriment dans un texte, elles peuvent être explicitées ou rester implicites. En ce sens, elles ne sont pas forcément traduites par des marqueurs linguistiques spécifiques, « elles ne peuvent alors qu'être inférées de la lecture du texte » (Bronckart, 1996, p.131). Les évaluations exprimées par les élèves donnent à voir une évolution dans les degrés possibles de résistance, d'appropriation, d'acceptation et de mobilisation, d'idées nouvelles, en tension ou en rupture avec les représentations initiales, d'idées concurrentes, en jeu dans ce qui se construit.

Même si les processus de problématisation et de secondarisation ne semblent pas nécessairement conjoints (Lhoste, 2008, p.387), les déplacements langagiers peuvent être interprétés du point de vue épistémique comme déplacement conceptuel qui dans notre cadre peuvent signifier un processus de construction de raison par problématisation (mouvement vers l'apodicticité des savoirs). Nous analysons les productions langagières du point de vue de l'activité de problématisation (Lhoste & Peterfalvi, 2009 ; Orange, 2012 ; Orange-Ravachol, 2012) et tenterons de caractériser les questionnements et les raisonnements des élèves d'un point de vue épistémique afin d'avoir accès aux contextes problématiques (Lhoste, 2017) qui se jouent dans la classe.

### 3. Contexte de pertinence visé par l'enseignante

La consigne et le document fournis aux élèves sont présentés dans la figure ci-après.

“ Voici l'exemple du cou de la girafe. D'après Lamarck, il fut un temps où le cou de toutes les girafes était beaucoup plus court. Puis, après une longue période de sécheresse, les feuilles ne poussèrent plus que tout en haut des arbres. Les girafes durent tendre leur cou pour atteindre ces feuilles, et à force de le tendre, il s'allongea. Ensuite, et c'est tout aussi important, chaque millimètre supplémentaire de cou acquis par les parents girafes se transmet à leurs enfants. »

Juliette Nouel-Rénier, *Comment l'Homme a compris que le singe est son cousin*, Gallimard jeunesse, 2007.

1. La transformation d'une espèce vue par Lamarck.

• Consigne donnée par l'enseignante:

« Produire une explication scientifique qui confronte cette théorie sur l'évolution des populations de girafes avec vos connaissances de génétique sur la transmission des caractères héréditaires d'une génération à l'autre. »

#### ■ Le contexte problématique visé par l'enseignante dans la situation

Le dispositif didactique de cette séance vise à créer une tension, une mise en contradiction entre le modèle lamarckien et les règles de fonctionnement de l'hérédité mendélienne. Il s'agit d'une confrontation théorique qui vise un croisement entre le problème de l'évolution d'une espèce et de l'hérédité des caractères. Cette incohérence entre les deux modèles doit permettre aux élèves de construire l'impossibilité de l'hérédité des caractères acquis et de poser le problème de l'évolution d'une population de girafes. Les savoirs scolaires de génétique disponibles à ce niveau de classe sont liés au problème de la relation entre phénotype et génotype (déterminisme génétique) ; les sources de variation de l'information génétique (mutations génétiques) et au problème de l'hérédité (modèle mendélien de transmission des caractères héréditaires).

Le titre du document « *La transformation d'une espèce vue par Lamarck* » et la première phrase du texte « *Voici l'exemple du cou de la girafe* » présentent le texte comme une explication de la théorie lamarckienne contextualisée à l'exemple de l'espèce girafe. L'objet du discours « *le cou des girafes* » est omniprésent dans ce texte. L'ensemble des individus girafes forment une collection homogène soumise aux mêmes phénomènes (« *à force de tendre le cou, il s'allonge* », « *Chaque millimètre supplémentaire de cou acquis par les parents girafes se transmet à leurs enfants* »). Ce texte fait référence aux explications néo-lamarckiennes qui postulent l'idée de l'hérédité des caractères acquis, l'évolution étant alors comprise « comme une extension dans le temps long (celui des échelles géologiques) du développement de l'individu : l'ontogénèse et la phylogénèse conservent une homogénéité, il s'agit d'un même mécanisme agissant à deux échelles de temps » (Loison, 2008, p.73-85) et pour deux réalités différentes (individu et espèce).

Tableau 1 - Objets et pratiques sur les objets relatifs aux indices présents dans la mise en texte du document 1 et les obstacles relatifs

Indices présents dans la mise en texte du document	Objets et pratiques sur les objets relatifs aux indices	objets	Obstacles relatifs aux indices présents dans la mise en texte du document
« <i>vue par Lamarck</i> »	Explication scientifique		Empirisme
<i>Le cou des girafes</i> comme objet de discours omniprésent	Indice sur le niveau d'organisation et point de vue adopté (phénotype)		Obstacle typologique, homogénéité ontogénèse/phylogénèse
Mise en histoire Etat initial : « <i>le cou de toutes les girafes était beaucoup plus court</i> » -> état final « <i>il s'allongea</i> » Genre textuel narratif (« <i>Il fut un temps.....Puis, après une longue période....Ensuite...</i> ») Conjugaison des verbes au passé (imparfait, passé simple) Dernière phrase au présent ce qui souligne son contenu théorique (transmission des caractères acquis)	Indice sur les pratiques/rapports aux objets ➔ récit explicatif, raisonnement séquentiel et causalité de proche en proche (linéaire)		Mise en histoire, temps long constructeur de phénomènes
« <i>Après une longue période de sécheresse, développement des feuilles en haut des arbres</i> »	Indice sur des données empiriques envoyant aux rapports vivants-milieu		Milieu comme conditions extérieures agissant sur le vivant
« <i>à force de tendre le cou</i> »	Indice sur le modèle explicatif ➔ centration sur l'acquis au niveau individuel		Métamorphose/ finalisme Centration sur l'individu
Transmission des caractères au cours de la reproduction/transformation de l'espèce	Indice sur le modèle explicatif ➔ transmission des caractères phénotypiques acquis		Hérédité mélange ou par accumulation Essentialisme

La consigne :

La formulation « *produire une explication scientifique* » renvoie les élèves aux représentations qu'ils ont d'une explication scientifique dans le cadre du travail scolaire en classe de SVT. Les élèves ont à « *confronter* » une explication théorique sur l'évolution des populations de girafes avec des savoirs issus de la génétique. Les savoirs scolaires relatifs à la génétique censés être mobilisés par les élèves ne sont pas désignés par l'enseignante. Ce verbe « *confronter* » pourrait

se constituer comme indice pour situer le positionnement énonciatif attendu par l'enseignante, ici une position critique vis-à-vis de la théorie lamarckienne qui vise à discuter de sa cohérence avec les savoirs scolaires de génétique. En effet, la consigne impose un ancrage de l'explication scientifique à produire par les élèves dans le monde de la génétique et implicitement elle se réfère aux règles mendéliennes de transmission des caractères au cours de la reproduction. La confrontation théorique attendue vise à discuter de l'impossibilité de l'hérédité des caractères acquis au cours de la vie d'un individu pour expliquer l'évolution de l'espèce (impossibilité déjà travaillée lors des enseignements de génétique pour expliquer le problème de l'hérédité).

■ **Une forte dissonance dans l'analyse comparée des mises en texte du document et de la consigne de l'enseignante**

L'explication lamarckienne donnée dans le document 1 est désignée dans la consigne de l'enseignant par « *cette théorie sur l'évolution des populations de girafes* » alors que le texte du document propose en titre : « *La transformation d'une espèce vue par Lamarck* ». Cette reformulation déplace l'objet de discours de la transformation de l'espèce vers celui de l'évolution des populations de girafes en réalisant ainsi un changement de niveau d'organisation ancrant le discours dans un monde populationnel. Ce déplacement pourrait constituer un indice pour appréhender le contexte de pertinence visé par l'enseignante qui se situe au niveau populationnel.

L'enseignante souhaite voir mobiliser les connaissances sur la « *transmission des caractères héréditaires* » alors que dans le texte du document, la transmission porte sur des caractères acquis (« *millimètre supplémentaire de cou acquis* » « *se transmet* »), sans présence d'explications de nature génétique. Dans la consigne, « *D'une génération à l'autre* » peut être considéré comme une reformulation référée à la génétique et plus particulièrement au problème de l'hérédité. En effet, le texte du document 1 parle de la transmission de caractères phénotypiques de « *parents* » à « *enfants* », il y a donc aussi un déplacement vers une formulation lexicale scientifique en parlant de « *génération* ». La temporalité questionnée n'est pas la même : l'enseignante demande de l'envisager « *d'une génération à l'autre* » alors que dans le texte du document, on envisage cette temporalité avec une formulation différente et plus proche du monde quotidien « *les parents girafes et leurs enfants* » ce qui renvoie plutôt à l'idée d'une seule génération (parents-enfants).

■ **Bilan**

La mise en texte du document 1 relève d'un genre narratif et les éléments théoriques qui sous-tendent l'explication lamarckienne ne sont pas explicites. Pour construire le contexte de pertinence visé par l'enseignante, les élèves doivent s'inscrire dans une activité de confrontation théorique. Ils vont donc devoir reconstruire, à partir des indices de la situation proposée, les fondements théoriques des explications lamarckiennes et les discuter au regard de leurs connaissances en génétique. La construction d'un positionnement énonciatif pertinent nous semble donc devoir jouer un rôle important dans l'activité intellectuelle demandée ici aux élèves. Ce dispositif didactique nous semble pouvoir générer une activité de problématisation mais à quelles conditions ?

Quels écarts va-t-on observer entre le contexte de pertinence visé par l'enseignante et les contextes interprétatifs initiaux des différents groupes d'élèves. La consigne donne quelques indices sur le positionnement énonciatif à construire et sur les mondes de savoirs et de pratiques que l'enseignante souhaite voir s'instituer dans l'activité (monde populationnel, monde de la génétique, dimension historico-fonctionnelle de l'explication). Le texte du document 1 et le texte de la consigne donnés par l'enseignante constituent ici deux voix dissonantes. On peut se demander comment cette dissonance va ou non être prise en charge par les élèves.

- Quels objets du monde de la génétique et pratiques sur ces objets vont être convoqués par les élèves et pour quelles raisons ?

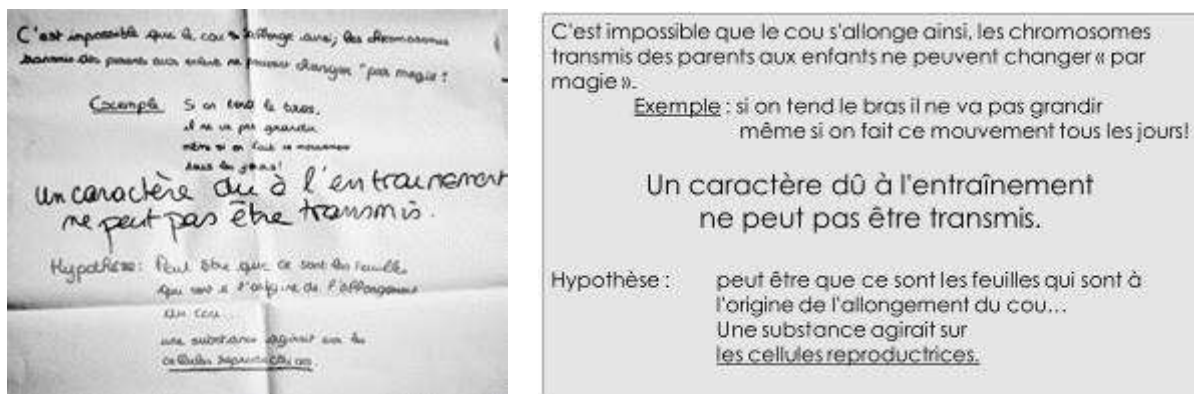
- Quels positionnements énonciatifs les élèves vont-ils construire et comment cela intervient dans la construction des contextes initiaux proches ou non du contexte de pertinence visé par l’enseignante ?
- La situation-problème proposée sera-t-elle effectivement envisagée comme problématique par les élèves et, dans ce cas, quel(s) problème(s) se posent-ils ?

#### 4. Contextes initiaux reconstruits par les élèves

##### ■ Exemple d’un positionnement énonciatif pertinent et d’une position de problèmes en lien mais éloignés de celui visé

Le contexte problématique qui semble construit par ce premier groupe d’élèves (figure 2) est celui d’une confrontation entre la voix lamarckienne du texte du document et le principe théorique de transmission des caractères héréditaires au cours de la reproduction dans le cadre de la génétique (principe ayant déjà fait l’objet d’apprentissage dans la programmation des enseignements). La mise en texte proposée par les élèves relève d’un genre textuel théorique : ils énoncent une impossibilité théoriquement argumentée, accentuent leur « démonstration » à l’aide d’un exemple pris dans le monde quotidien et dissonant puisque portant sur une remise en cause d’une variation phénotypique due à l’usage et non sur l’impossibilité de l’hérédité des caractères acquis ; ils concluent à l’impossibilité de l’hérédité des caractères acquis et suite à cette conclusion, ils proposent une alternative explicative hypothétique.

Figure 2 - Mise en texte d’un premier groupe d’élèves (orthographe des élèves conservées)



L’objet du discours « *le cou* » est articulé à celui des « *chromosomes* » montrant une tentative de mise en relation entre un niveau phénotypique et un niveau génotypique, inscrivant ainsi le discours des élèves dans le monde de la génétique. « *Transmis des parents aux enfants* » est une insertion informative qui renvoie à « *chromosomes* » et marque la prise en charge du problème de l’hérédité par les élèves. Même si cela reste implicite, il nous semble que le problème pris en charge par les élèves est celui des conditions nécessaires à la transformation de la population de girafes. Par ailleurs, au niveau de l’individu, les élèves affirment l’impossibilité d’une relation causale entre l’allongement du cou et une modification des chromosomes qui se transmettent à la génération suivante, ou bien cela serait « *par magie* » ce qui ne relève pas d’une explication scientifique pour les élèves. Les élèves s’intéressent donc également à un autre problème : celui de la causalité de la variation génétique héréditaire, qui dans le problème de la transformation de la population est rendue nécessaire pour expliquer l’allongement du cou dans la population de girafes. Les élèves tentent implicitement de prendre en charge deux problèmes : celui de la transformation de la population et celui de l’origine de la variation héréditaire. Ils recherchent une solution alternative hypothétique qui sera exposée à la fin du texte. Lorsque les élèves écrivent : « *le cou s’allonge ainsi* », on peut penser qu’ils raisonnent soit au niveau populationnel

(l'allongement du cou au cours des reproductions successives), soit au niveau de l'individu (l'allongement du cou au cours de la vie de l'individu). Il y a donc une dissonance entre le niveau populationnel et le niveau individuel.

- *Des opérations de prise en charge énonciative qui inscrivent les élèves dans le champ de la réfutation et du débat contradictoire*

L'opération de prise en charge énonciative « *c'est impossible que le cou s'allonge ainsi* » montre un positionnement des élèves inscrit dans un processus de réfutation de l'explication lamarckienne auquel le « ainsi » renvoie. On peut parler de dialogisme diachrone dans le sens où ils se positionnent contre une voix présente antérieurement dans la situation de travail.

Les chromosomes, qui se transmettent à la génération suivante, « *ne peuvent changer* ». Cela indique, dans le raisonnement des élèves, la construction d'une impossibilité d'une modification génétique liée à la modification de la longueur du cou. Cependant, cette impossibilité ne contraint pas le modèle lamarckien et c'est ce qui se constitue ici comme argument de réfutation pour les élèves.

Une nouvelle boucle argumentative est introduite dans le texte : « *Exemple : si on tend le bras il ne va pas grandir même si on fait ce mouvement tous les jours.* ». La présentation faite par les élèves avec retour à la ligne et « *exemple* » deux points souligné est une opération de prise en charge énonciative forte qui souligne l'intention argumentative des élèves de confirmer l'impossibilité formulée précédemment. Plusieurs formulations sont des emprunts modifiés du texte lamarckien du document 1 : « *si on tend* » renvoie à « *tendre le cou* » ; « *grandir* » renvoie à « *allongement du cou* » et « *tous les jours* » renvoie à « *à force de* ». Les élèves continuent de souligner une contradiction pour remettre en cause ici l'idée de modification des caractères par l'usage, ce qui est accentué par le « même si » et le point d'exclamation de « *même si on fait ce mouvement tous les jours !* ». L'assertion des élèves s'appuie sur un élément du registre empirique. Cette boucle argumentative porte sur une remise en cause de la modification d'un caractère par son usage, ce qui est dissonant par rapport au début de la mise en texte des élèves qui ne développe pas une critique de cette idée lamarckienne.

« *Un caractère du à l'entraînement ne peut pas être transmis* » est écrit en gros caractères avec retour à la ligne et le texte est centré. Cette opération de prise en charge énonciative semble donner statut de conclusion aux développements qui précèdent. L'objet de discours s'est déplacé : les élèves ne parlent plus du « *cou* » ou du « *bras* » mais d'« *un caractère* » ce mot est employé ici en référence au monde de la génétique (en référence aux caractéristiques phénotypique des individus). Le « *du à l'entraînement* » indique qu'il s'agit d'un caractère acquis par l'usage. Il y a donc une opération de contextualisation/recontextualisation avec dénivellation qui marque une généralisation à valeur théorique et une inscription dans le monde de la génétique avec « *un caractère* ».

- *Une logique rétrospective qui réfère à une biologie historique et permet la construction d'un évènement nécessaire*

Un déplacement s'opère : « les modifications de la longueur du cou des parents » premier objet de discours se déplacent vers un nouvel objet : « *les modifications des chromosomes des cellules sexuelles* ». Si on remonte l'histoire, il est donc nécessaire que l'habitude de tendre le cou pour manger les feuilles des arbres implique une modification des chromosomes des cellules sexuelles pour que cette variation soit transmise. Cette explication est rejetée par les élèves du groupe. Les élèves réévaluent l'explication historique lamarckienne fournie, sous le contrôle du principe mendélien de la transmission génétique des caractères au cours de la reproduction. Selon une logique rétrospective, « *l'allongement du cou des enfants* » se réalise seulement si une modification de l'information génétique des cellules sexuelles des parents se modifie ce qui constitue un évènement-nécessaire. Il nous semble pouvoir dire que les élèves sont entrés dans une activité critique de la mise en histoire lamarckienne que l'enseignante leur a fournie et cela dans un double mouvement qui « remonte » l'histoire et la « redescend ». L'activité de problématisa-

tion et le positionnement énonciatif nous semblent ici tout à fait pertinents du point de vue de la biologie historique liée à l'évolution et des savoirs et problèmes en jeu.

- Une logique de résolution de problème qui convoque des explications causales linéaires contraintes par le registre explicatif

Les opérations de prise en charge énonciative et de modalisation constituées par un *retour à la ligne*, « hypothèse » deux points, le « peut-être » placé en début de phrase, les 3 petits points de suspension et l'utilisation du subjonctif « agirait », marquent l'intention des élèves de proposer une alternative explicative qui a valeur de solution explicative possible mais non certaine, dans une logique de résolution de problème. De nouveaux objets de discours apparaissent (« substance » ; « cellules reproductrices »). Les élèves proposent une explication causale matérialiste (« les feuilles » qui devient « une substance », « à l'origine » qui devient « agirait ») avec induction d'une modification de l'information génétique (« les chromosomes ») des « cellules reproductrices ». Les élèves décontextualisent et recontextualisent : on passe de « peut-être que ce sont les feuilles qui sont à l'origine de l'allongement du cou... » qui se réfère à la voix lamarckienne du texte du document, pour la recontextualiser dans ce qu'ils considèrent être l'activité attendue : une explication scientifique qui intègre les connaissances scientifiques : « Une substance agirait sur les cellules reproductrices ». « Les cellules reproductrices » est souligné par les élèves ce qui constitue une opération de prise en charge énonciative indiquant l'importance pour les élèves d'inscrire leur explication dans le problème de la transmission héréditaire des caractères. Les élèves remontent alors de proche en proche le cours de l'histoire pour trouver un événement causal : les girafes se nourrissent de feuilles. Leur proposition tente alors une nouvelle mise en cohérence de l'explication historique dans une logique descendant l'histoire : ils puisent dans le texte du document des éléments présents « les feuilles » et la logique descendante devient : consommation des feuilles -> allongement du cou et modification de l'information génétique des gamètes des individus ayant consommé les feuilles -> reproduction et transmission à la descendance -> allongement du cou dans la population. L'explication s'inscrit dans un schéma narratif.

L'alternative explicative hypothétique proposée montre la recherche d'une causalité matérielle mécaniste à la variation héréditaire et les élèves s'appuient alors sur les éléments rendus disponibles dans la mise en texte du document pour formuler une solution ayant statut d'hypothèse alternative (ici les feuilles consommées par les girafes).

Leur point de vue semble focalisé sur le problème de l'allongement du cou au niveau de l'individu bien que le fait de souligner « les cellules reproductrices » soit une opération de prise en charge énonciative qui montre implicitement l'insistance des élèves sur la nécessité d'une variation héréditaire, ce qui renvoie au problème de la transformation de la population. Les élèves semblent « tiraillés » entre le niveau individuel et le niveau populationnel. Ils veulent expliquer l'allongement du cou des girafes au cours de leur vie et vouloir expliquer comment l'information génétique a pu être modifiée au regard du problème de transmission du nouveau caractère à la descendance. Cette dissonance non contrôlée entre niveau individuel et populationnel s'actualise, de notre point de vue, dans la prise en charge de ces deux problèmes (celui de la transformation de la population et celui de l'origine de la variation génétique).

Dans ce schéma linéaire, les changements de l'environnement (ici la sécheresse) ne jouent aucun rôle. Notons également que les élèves n'envisagent pas une variabilité du caractère longueur du cou au sein de la population de girafes ni la possibilité de variation spontanée (mutation aléatoire). Le point de vue reste focalisé sur le problème de l'augmentation de la longueur du cou au cours de la vie des parents et la condition de possibilité de transmission de cette variation à la descendance, problèmes qu'ils proposent de résoudre dans le cadre d'un déterminisme matérialiste (modèle d'une substance inductrice provenant de l'alimentation et agissant en modifiant le caractère longueur du cou et les chromosomes des cellules reproductrices).

- **Conclusion : un travail de secondarisation lié au positionnement énonciatif des élèves et à leur activité de problématisation**

Ainsi, par ces opérations de prise en charge énonciative et de décontextualisation /recontextualisation, les élèves du groupe secondarisent leur discours à travers la mise en texte écrite d'une proposition d'explication hypothétique, qui convoque une causalité matérialiste mécaniste et propose un phénomène qui se réalise dans l'organisme à un niveau cellulaire et moléculaire.

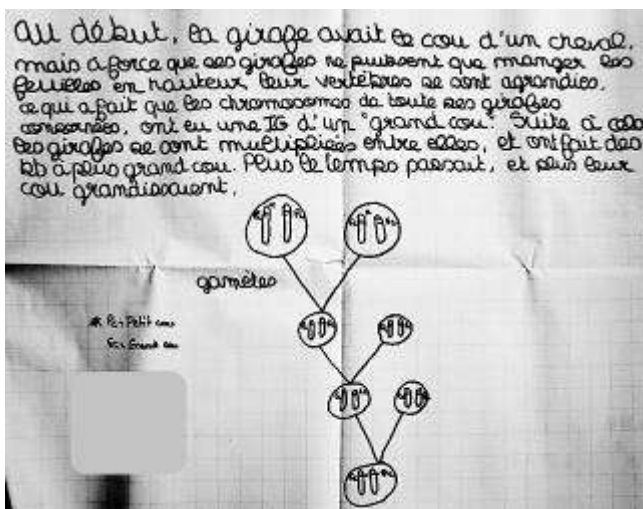
Les élèves décontextualisent l'explication de la voix lamarckienne pour la recontextualiser dans le monde de la génétique, en faisant jouer une nécessité théorique du monde de la génétique et cela au regard du problème qu'ils posent sur l'évolution de la population de girafes. Ils se positionnent « contre » la voix lamarckienne.

Il nous semble pouvoir dire, au vu de cette analyse, que la problématisation a participé à la construction du positionnement énonciatif de manière conjointe avec le processus de secondarisation. L'analyse du travail de positionnement énonciatif et de mobilisation et transformation du registre explicatif nous donne accès au contexte interprétatif élaboré par les élèves. Problématisation et secondarisation semblent ici des processus au cœur de ce travail d'élaboration d'un contexte interprétatif cohérent pour les élèves.

■ **Exemple d'un positionnement énonciatif peu pertinent et d'un problème non perçu**

Le texte de ce second groupe d'élèves (figure 3) montre un travail de déplacement des objets de discours du monde lamarckien manipulant des concepts quotidiens (« les girafes » « le cou ») en objets de discours qui relèvent du monde de la génétique : représentations sémiotiques des phénotypes grand cou (GC) et petit cou (PC) et de leurs génotypes : les élèves envisagent pour un phénotype (GC) un génotype homozygote « pc/pc » (pc pour allèle petit cou) et pour un phénotype (PC) un génotype homozygote « gc/gc » (gc pour allèle grand cou). Les élèves mobilisent ici des représentations iconographiques qui s'ancrent dans la génétique mendélienne et permettent une mise en relation du caractère phénotypique longueur du cou avec des interprétations génotypiques. La représentation des homozygotes gc/gc renvoie à « les girafes concernées ». Les élèves réalisent donc un travail de décontextualisation/ recontextualisation dans le monde de la génétique.

Figure 3 - Mise en texte d'un second groupe d'élèves  
(orthographe des élèves conservées)



Au début, la girafe avait le cou d'un cheval.  
Mais à force que ces girafes ne puissent que manger les feuilles en hauteur leurs vertèbres se sont agrandies. Ce qui fait que les chromosomes de toutes ces girafes concernées ont eu une information génétique d'un grand cou. Suite à cela les girafes se sont multipliées entre elles, et ont fait des bébés à plus grand cou. Plus le temps passait, et plus leur cou grandissaient.



Ces transformations des objets de discours s'accompagnent de déplacements cognitifs :

- une mise en relation phénotypes-génotypes ;
- un glissement vers une pensée populationnelle où la variabilité des individus est envisagée à travers l'activité de codage des phénotypes et des génotypes, ce qui est nouveau par rapport au contexte initial du texte lamarckien. Cependant l'hétéroglossie du texte révèle bien la difficulté de gérer la vision typologique et la vision populationnelle ;
- la représentation iconographique produite dans la mise en texte des élèves introduit l'idée de reproduction et d'hérédité.

Au niveau du raisonnement, les élèves construisent la contrainte théorique de la variation allélique héréditaire du monde de la génétique mendélienne (les élèves envisagent la variation génétique comme variation allélique « gc » qui peut se transmettre à la génération suivante). Ainsi, même si la nécessité d'une variation héréditaire liée au problème de l'évolution de la population n'est pas explicitement formulée, elle a bien été construite implicitement par les élèves. Les croisements successifs envisagés par les élèves sont ceux qui se réalisent entre individus homozygotes gc/gc et individus homozygotes pc/pc pour le croisement initial, puis homozygote gc/gc et hétérozygote pc/gc ensuite, puis un croisement entre deux individus gc/gc. Le schéma rend compte de croisements successifs qui aboutissent à l'obtention d'un individu homozygote gc/gc. Ce qui semble être l'enjeu argumentatif ici pour les élèves est de montrer la disparition des allèles pc dans la population. L'argumentation proposée par les élèves à travers les croisements envisagés semble être orientée par la nécessité d'obtenir, au final, uniquement des girafes homozygotes gc/gc aux longs cous dans la population, comme conséquence nécessaire (les allèles gc disparaissent). Cela nous semble s'accorder à une vision typologique de la nouvelle espèce girafe qui se constitue ici comme obstacle.

Dans la phrase conclusive « *Plus le temps passait, et plus leurs cous grandissaient* », les cous des girafes redeviennent objet de discours (« leur » renvoie aux girafes), c'est-à-dire de nouveau au niveau phénotypique (« leurs cou grandissaient ») et au niveau des individus. « *Plus le temps passait* » est une reprise/modification de « *au fur et à mesure* » et le temps semble intervenir ici comme une composante du processus évolutif. Ainsi, l'explication des élèves prend en compte la dimension historique du phénomène évolutif en faisant intervenir le temps comme constructeur de phénomène.

La mise en texte schématique et symbolique des croisements reproductifs successifs, envisagés dans le monde de la génétique, renvoie à l'idée d'hérédité particulière mendélienne. Elle constitue une reprise de la forme discursive d'exposition de la reproduction dans le monde (scolaire) de la génétique. Ceci est pertinent du point de vue du traitement des éléments de la consigne (reprise des savoirs de génétique, prise en charge du problème de la transmission des caractères héréditaires, prise en charge de l'aspect fonctionnel et historique de l'explication scientifique attendue). Cependant, cette schématisation est dissonante avec la mise en texte qui précède et qui renvoie à la voix lamarckienne et à l'idée d'une hérédité cumulative qui fait obstacle ici (« *ont fait des bébés à plus grand cou* » ; « *Plus le temps passait, et plus leurs cous grandissaient* »). Cette dissonance montre la difficulté pour les élèves à percevoir le problème. L'incohérence problématique liée à la situation et l'incohérence de leur mise en texte ne sont pas perçues par les élèves, même si leur travail, sur le plan langagier et cognitif est important et qu'il intègre des éléments de la consigne : produire une explication, prendre en compte le problème de la transmission des caractères héréditaires et la temporalité de la succession des générations. Cette dissonance, si elle peut s'expliquer par la mise en jeu d'obstacles importants (pensée typologique, centration sur l'individu, hérédité mélange et hérédité cumulative), nous semble pouvoir également être liée au travail particulier de positionnement énonciatif des élèves de ce groupe.

- *Le travail de positionnement énonciatif des élèves*

Le texte des élèves montre un travail langagier de reprise/modification de la causalité lamarckienne de la transformation phénotypique par l'usage : « *Les girafes durent tendre leur cou pour atteindre ces feuilles, et à force de le tendre, il s'allongea* » devient dans le texte des élèves « *mais, à force que ces girafes ne puissent que manger les feuilles en hauteur* ». L'utilisation du « *mais* », du « *à force* » (qui est une reprise à l'identique du texte du document), l'insertion dans la phrase de cette boucle explicative, accompagnée d'une reformulation de « *durent tendre leur cou pour atteindre ces feuilles* » qui devient « *ne puissent que* », constituent des opérations de prise en charge énonciative qui montrent l'importance que donnent les élèves du groupe à la causalité lamarckienne de modification phénotypique par l'usage.

À cela se tisse un travail de décontextualisation/recontextualisation de l'explication lamarckienne en une explication fonctionnaliste. Les élèves reformulent l'allongement du cou en « *leurs vertèbres se sont agrandies* ». Il s'agit ici d'une reformulation interprétative qui déplace l'explication externe du phénomène (le cou s'allonge/contexte du document) vers une explication liée au fonctionnement interne de l'individu (les vertèbres s'agrandissent/recontextualisation au regard de la consigne). Ce travail de décontextualisation/recontextualisation montre que les élèves envisagent que ce qui est attendu par l'enseignante, à travers la consigne, est une recherche d'explication se situant au niveau du fonctionnement interne des organismes, ce qui renvoie à une vision fonctionnaliste de l'activité scientifique en classe de sciences de la vie.

- *Un genre textuel hybride*

La structure de la mise en texte montre que les élèves cherchent à reconstruire une causalité de proche en proche, qui s'accompagne d'une mise en récit de l'explication reposant sur un raisonnement séquentiel (Lhoste, 2008, p.335) : « *au début... ce qui fait... suite à cela... plus le temps passait...* ».

Une première articulation entre l'explication lamarckienne et la génétique se réalise dans la phrase suivante : « *Ce qui fait que les chromosomes de toutes ces girafes concernées ont eu une information génétique d'un grand cou.* » Le déplacement des objets de discours « *les chromosomes* » et « *information génétique d'un grand cou* » montre la volonté des élèves d'inscrire leur explication dans le monde de la génétique et le « *ce qui fait* » est une opération de prise en charge énonciative qui montre l'intention de lui donner une justification par une relation de cause à effet : l'information génétique nouvelle ou variation génétique est une conséquence de la transformation de la longueur du cou des girafes. Le « *toutes* » vient accentuer ce lien de cause à effet.

Les élèves cherchent à expliquer ce qui se passe à l'intérieur des organismes dans une relation causale de proche en proche mais ne s'interrogent pas sur comment est-ce possible que les vertèbres s'agrandissent, comment est-ce possible que l'information génétique des gamètes se modifie, ceci reste hors-question. Cette mise en histoire s'accompagne d'une illustration schématique et symbolique qui a statut de démonstration et est très dissonante avec ce qui précède.

- *Conclusion : un travail de secondarisation lié à la fusion des voix lamarckienne et mendélienne*

Les élèves ont donc construit une position énonciative « consensuelle » mais distanciée avec la voix lamarckienne du document. Ils font fusionner les deux voix (lamarckienne et mendélienne) dans une seule et même explication englobante, sans construire ce qui fait controverse (à savoir la possibilité ou non de l'hérédité des caractères acquis dans le cadre de la génétique mendélienne). Ils articulent une explication lamarckienne, une explication liée à un fonctionnement interne à l'individu et la génétique mendélienne. Il nous semble pouvoir dire que le problème pour ces élèves a été plutôt de rendre scientifiquement acceptable l'explication lamarckienne en la reformulant (en la traduisant) en une explication fonctionnelle interne à l'organisme qui incorpore

le monde de la génétique. N'ayant pas construit un positionnement énonciatif pertinent, nous pouvons dire que les élèves sont passés à côté de la controverse. Ce travail présente un processus de secondarisation.

■ **Exemple de problèmes décalés et disjoints**

• *Un contexte problématique décalé, aux explications disjointes*

Dans la première schématisation des élèves de ce troisième groupe, les objets de discours sont une « girafe » et l'allongement « du cou » de celle-ci. Le « *qui mange des feuilles* » est une boucle informative insérée par les élèves et constitue une opération de prise en charge énonciative qui a pour effet d'insister sur un élément qui fait sens dans le registre empirique constitué par les élèves, à savoir ce que mange la girafe. Leur mise en texte prend une forme causale linéaire, la « sécheresse » ayant pour conséquence l'« allongement du cou de la girafe ». Il nous semble pouvoir dire que le problème qui fait sens ici est celui du problème de l'alimentation d'une girafe confrontée à la sécheresse. La solution étant l'allongement de son cou. Le registre explicatif des élèves est donc finaliste et typologique (centré sur un individu-type). L'obstacle typologique englobe toute l'interprétation qu'ils font de ce texte, au point de ne pas permettre de penser au niveau de l'espèce et d'envisager l'évolution de la population « *d'une génération à l'autre* » indice présent dans la consigne.

Figure 4 - Mise en texte d'un troisième groupe de quatre élèves  
(en italique ce qui a été ajouté par l'enseignante)

Cependant, juxtaposé à ce texte, figure une représentation schématique d'un croisement reproductif présentant une cellule diploïde de chaque parent (signes mâle et femelle) produisant chacun un gamète haploïde (« spz et « ovule ») dont la réunion donne un « bébé » diploïde issu de leur fécondation. Une opération de prise en charge énonciative consiste ici à l'ajout de « spz » (pour spermatozoïde) et « ovule » deux symboles représentant chaque gamète contenant un chromosome sous forme de bâtonnet. Elle a pour effet d'accentuer la distinction entre les gamètes haploïdes et les cellules diploïdes parentales dont elles sont issues. Les élèves cherchent à inscrire leur activité dans le monde de la génétique, mais il nous semble que le problème lié aux savoirs qu'ils mobilisent est celui de la conservation du génome ou du rétablissement de la diploïdie au cours de la reproduction sexuée. Aucun signe ne permet de « raccrocher » ces savoirs de génétique au problème de l'évolution des girafes.

Les problèmes pris en charge par les élèves et qui donnent sens à leur activité sont décalés par rapport au problème visé par la situation. S'ils prennent en charge le problème de l'hérédité, c'est

à travers les conditions de la conservation du caryotype ou son rétablissement au cours de la fécondation. C'est une tentative pour prendre en charge la dimension historique, mais d'une façon encore non articulée explicitement au problème de l'évolution des girafes. Ils ne réussissent pas à l'articuler à la question de la transmission des allèles. De ce point de vue, les ajouts de l'enseignante tentent un changement de contexte problématique en ajoutant sur l'affiche des élèves un schéma de chromosomes homologues (qui est une reprise à l'identique de celui des élèves) et en y ajoutant les allèles PC (pour petit cou) et GC (pour grand cou) et « *Il faut qu'il y ait des allèles "grand-cou"* ». Il n'est pas possible de dire que les élèves décontextualisent/recontextualisent l'explication lamarckienne dans le monde de la génétique. Leur texte est une juxtaposition d'une reprise partielle du modèle lamarckien (sous forme de dessins et légendes) et d'une représentation d'un croisement reproductif entre deux « parents » sans articulations apparentes et explicites entre elles. Il est clair que l'analyse seule du texte montre des limites pour l'interprétation car celui-ci manque d'explicitations. Toutefois, les élèves de ce groupe semblent adopter une posture énonciative qui suggère une interprétation de l'activité scientifique scolaire visée comme une activité de traduction sous la forme de schémas et de dessins qui doivent reprendre les éléments de la situation pour les raconter et les mettre en scène à nouveau sous une autre forme. Ceci nous semble pouvoir faire obstacle à la construction d'un contexte problématique pertinent.

### Conclusion

Notre étude tente d'expliquer les raisons pour lesquelles se réalisent des dynamiques de « position du problème » hétérogènes au sein d'une classe. En effet, dans la situation d'enseignement-apprentissage étudiée, les problèmes pris en charge par les petits groupes d'élèves diffèrent, certains groupes ne perçoivent pas le problème visé par l'enseignante mais en saisissent d'autres. Ainsi, les solutions explicatives alternatives qu'ils envisagent sont également différentes. L'analyse en termes de contextes interprétatifs de la situation construits par les élèves, et reconstruits par le chercheur à partir d'analyses épistémocognitivo-langagières des mises en textes écrites des groupes d'élèves, montre des constructions de significations différentes de la situation-problème et du problème en jeu. Les groupes d'élèves mobilisent des registres explicatifs différents (matérialisme mécaniste ; finalisme). Ils construisent des positionnements énonciatifs distincts (voire adoptent des postures) qui s'ancrent sur des représentations diverses de l'activité scientifique scolaire en classe de SVT : soit elle consiste à produire une explication qui porte sur le fonctionnement interne de l'organisme (groupe 2), soit elle est une activité qui doit se situer dans le champ de la controverse et procéder par réfutation (groupe 1), ici le contre-exemple, soit elle est une activité de traduction des explications apportées par les documents (groupe 3). Même si une même contrainte théorique (principe mendélien de la transmission des caractères héréditaires) semble organiser le travail de décontextualisation/recontextualisation des élèves dans le monde de la génétique, nos analyses montrent le jeu des registres explicatifs et du travail de positionnement énonciatif dans l'élaboration (ou non) d'un contexte problématique plus ou moins pertinent au regard des savoirs visés et des possibilités de problématisation.

Nous pensons à travers ce travail de recherche avoir montré l'importance des interactions entre les registres explicatifs mobilisés par les élèves et leur travail de positionnement énonciatif dans le traitement différencié des éléments de la situation. Notamment, les registres empiriques construits diffèrent d'un groupe à l'autre. Même si les éléments de la situation sont les mêmes pour tous, d'un point de vue objectif, les significations des éléments de la situation et la situation elle-même diffèrent : cela se traduit par des positionnements de problèmes scientifiques scolaires hétérogènes qui présentent un certain écart avec le problème visé par l'enseignante.

Des questions nouvelles se posent. Par exemple, la dissonance très forte inhérente à la situation proposée par l'enseignante constitue-t-elle plutôt une aide ou un obstacle didactique ? La prégnance d'obstacles dans le texte de la « voix lamarckienne » (pensée typologique, explication linéaire, centration sur l'individu) permet-elle d'envisager leur mise au travail ?

Comment l'hétérogénéité des contextes interprétatifs initiaux va-t-elle être prise en charge par l'enseignante dans la suite du processus d'enseignement-apprentissage ? En effet, ce sont ces « déploiements de contextes qui rendent nécessaire le travail d'interprétation et de renégociation des significations et par la même ouvrent la voie aux apprentissages » (Jaubert, 2007, p.276-277).

Ce travail ouvre des pistes de réflexion nouvelles sur la nécessité de penser le positionnement énonciatif de l'enseignant pour engager une problématisation chez les élèves. L'enseignant pourrait agir sur :

- la mise au travail des registres explicatifs des élèves et leur évolution possible vers un partage commun. Le problème didactique des conditions de changements de registre explicatif par les élèves prend ici toute son importance (Gobert, 2010, 2014) ;
- le processus de construction d'un positionnement énonciatif pertinent chez les élèves au regard de la spécificité des problèmes/savoirs visés de la discipline.

Ces différents aspects nous semblent pouvoir concourir à la réflexion sur l'évolution de la classe comme communauté discursive scientifique scolaire (Bernié, 2002).

## Références

BAKTHINE Mikhaïl (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BEORCHIA Françoise (2003), *Débats scientifiques dans la classe et problématisation dans le domaine de la communication nerveuse*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nantes.

BERNIE Jean-Paul (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? », *Revue française de pédagogie*, vol.141, p.77-88.

BERNIE Jean-Paul, JAUBERT Martine & REBIERE Maryse (2008), « Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative », dans Michel Brossard & Jacques Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p.123-141.

BRONCKART Jean-Paul (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART Jean-Paul (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux et Niestlé.

BROSSARD Michel (2004), *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*, Paris, Presses universitaires du septentrion.

FABRE Michel (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

FABRE Michel & ORANGE Christian (1997), « Construction des problèmes et franchissement d'obstacles », *Aster*, n°24, p.37-57.

GRIZE Jean-Blaise (1982), *De la logique à l'argumentation*, Genève, Droz.

GOBERT Julie (2010), « Cas d'un débat scientifique en classe sur le concept de développement : métaphore du programme génétique et problématisation par des élèves de première scientifique », *RDST : Recherches en didactique des sciences et des technologies*, n°1, p.121-152.

GOBERT Julie (2014), *Processus d'enseignement-apprentissage de raisonnements néodarwiniens en classe de sciences de la Vie et de la Terre*, Thèse de doctorat, Université de Caen Basse-Normandie.

GOBERT Julie (2019, soumis), « Modèle historico-épistémologique du système conceptuel aléa-sélection-hérédité-population, pour les enseignements et apprentissages d'une pensée populationnelle probabiliste évolutionniste en classe de sciences de la vie et de la Terre », *RDST : Recherches en didactique des sciences et des technologies*.

JAUBERT Martine (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.

JAUBERT Martine & REBIERE Maryse (2000), « Observer l'activité langagière des élèves en sciences », *Aster*, n°31, p.173-195.

JAUBERT Martine & REBIERE Maryse (2001), « Pratiques de reformulation et construction de savoir » *Aster*, n°33, p.81-110.

LHOSTE Yann (2008), *Problématisation, activités langagières et apprentissages dans les sciences de la vie. Études de débats scientifiques dans la classe dans deux domaines biologiques : Nutrition et évolution*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nantes.

LHOSTE Yann (2014), *Langage, enseignement et appropriation de savoirs problématisés en sciences de la vie et de la terre. Un modèle de structuration des contextes*, Mémoire d'habilitation à diriger les recherches, Université de Nantes.

LHOSTE Yann (2017), *Épistémologie & Didactique des SVT, Langage, apprentissage, enseignement des sciences de la vie et de la Terre*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.

LHOSTE Yann & GOBERT Julie (2009, octobre), « L'espèce, outil / obstacle pour comprendre l'évolution des espèces : l'exemple d'une problématisation scolaire en première ES », communication présentée au *Sixième rencontre scientifiques de l'ARDIST*, Nantes (France).

LHOSTE Yann & PETERFALVI Brigitte (2009), « Problématisation et perspective curriculaire en SVT. L'exemple du concept de nutrition », *Aster*, n°49, p.79-108.

LHOSTE Yann, PETERFALVI Brigitte & SCHNEEBERGER Patricia (2010), « Poser et construire un problème en classe de SVT. Quels repères pour l'enseignant ? », *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève, Université de Genève.

LOISON Laurent, (2008), « Lamarckiens et darwiniens (1859-1940), un débat sur les mécanismes, rappels historiques et épistémologiques », dans Maryline Coquidé & Stéphane Tirard (coord.), *L'évolution du vivant, un enseignement à risque ?*, Paris, Vuibert, p.73-85.

ORANGE Christian (2000), *Idées et raisons : construction de problèmes débats et apprentissage scientifiques en Sciences de la Vie et de la Terre*, Mémoire d'habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation, Université de Nantes.

ORANGE Christian (2002), « Apprentissage scientifiques et problématisation », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol.35, n°1, p.25-42.

ORANGE Christian (2005), « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol.38, n°3, p.69-93.

ORANGE Christian (2006), « Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences », dans Michel Fabre & Etienne Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck, p.73-90.

ORANGE Christian (2010), « Étude des situations "forcées" : quelles méthodes pour les recherches didactiques s'appuyant fortement sur les productions des élèves et de la classe ? », *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève, Université de Genève.

ORANGE Christian (2012), *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles, De Boeck.

ORANGE Christian & Ravachol Denise (2003), « Tendance à la "mise en histoire" par les élèves de lycée en sciences de la vie et de la Terre : étude de deux cas », *Actes des troisième rencontres de l'ARDIST*, Toulouse, ARDIST, p.239-246.

ORANGE-RAVACHOL Denise (2012), *Didactique des sciences de la vie et de la Terre. Entre phénomènes et événements*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

PETERFALVI Brigitte (2006), « Problématisation et travail sur les obstacles en sciences », Michel Fabre & Etienne Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck, p.91-106.

REBIERE Maryse (2000), « *Langage, posture et cognition* », Thèse de doctorat, Université Victor-Ségalen Bordeaux 2.

REBIERE Maryse (2001), « Une notion venue d'ailleurs... la posture », dans Jean-Paul Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p.191-207.

REBIERE Maryse, SCHNEEBERGER Patricia & JAUBERT Martine (2008), « Changer de position énonciative pour construire des objets de savoirs en sciences : le rôle de l'argumentation », dans Christian Buty & Christian Plantin (dir.), *Argumenter en classe de sciences, du débat à l'apprentissage*, Lyon, INRP, p.281-329.

# L'éducation de Nietzsche

## Réactualisation des considérations sur l'honneur : une des valeurs de l'ethos universitaire

Olivier Marty<sup>1</sup>

### Résumé

*Nietzsche est un philosophe de l'éducation qui s'insère dans la tradition de l'apprentissage tout au long de la vie européenne : revivifiant les joutes homériques, il redonne un sens éducatif à la valeur de l'honneur – honneur que nous prenons comme matériau philosophique pour étayer l'herméneutique scientifique de son œuvre de jeunesse. En posant Nietzsche comme un apprenant avant d'être un éducateur, nous faisons avec lui une généalogie de la valeur morale de l'honneur et voyons comment ce fait anthropologique est une constante de l'éducation dans notre civilisation. L'honneur apparaît en particulier comme un ethos scientifique et le centre autour de quoi gravitent les uni-versitaires. En relisant comment Nietzsche a appris, les éducateurs et les universités peuvent apprendre de Nietzsche à utiliser les honneurs afin de croître et se développer. L'honneur prévaut en tant que monument du passé pouvant instruire les futurs grands hommes. Heidegger aura une lecture esthétique de cet art où il faut apprendre à se surmonter.*

## 1. Introduction à un renversement de perspective : apprendre avec Nietzsche

### ■ Nietzsche éducateur : état de la littérature et limites

Nous savons que les dimensions éducatives de la pensée de Frédéric Nietzsche sont sorties du cercle étroit des études nietzschéennes pour atteindre celui, plus large, des sciences de l'éducation et de la philosophie de l'éducation dès le début des années 1980 dans le monde anglophone – la France accusant un retard en la matière ; mis à part les travaux de Christophe Baroni (2008) et Mathieu Kessler (2006)<sup>2</sup>. Thomas E. Hart (2009, p.113-135) résume la littérature autour de trois livres portant chacun une idée majeure de la philosophie de l'éducation nietzschéenne : d'abord le concept d'*agôn* qu'avait relevé Timothy Murphy dès 1984 (Murphy, 1984) et la compétition homérique appliquée à la salle de classe et aux élèves s'affrontant pour obtenir les meilleures places et les meilleures notes. Ensuite, l'idée pindarique d'authenticité soulignée par David Cooper (1983) à la même période et appliquée à l'enseignant qui « devient qui il est » en s'améliorant sans cesse dans la même voie et identité professionnelle. Enfin, la perspective même de Hart sur la sublimation de la cruauté et de la souffrance tragique, qui ont fait l'objet de commentaires dans une série d'articles scientifiques : James Hillesheim (1986), Jonas Mark (2010) et Maude Marie Clark (2012), questionnant les punitions infligées aux élèves et leur impact dans l'éducation et la mémorisation. Nous appuyant sur notre propre thèse de doctorat de philosophie, montrant comment les éthiques héroïques de la Grèce archaïque sont mises en système de valeurs par Nietzsche, ainsi que sur des recherches postdoctorales en sciences sociales

<sup>1</sup> Chercheur associé, Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF), Université de Rouen.

<sup>2</sup> Nous dépassons cependant cette perspective sur un « Nietzsche éducateur », s'occupant dès son enfance de sa sœur, ou encore voulant fixer des valeurs pour l'humanité, car elle se rapproche du « Nietzsche législateur », transvaluateur mis en avant par Patrick Wotling. Cette attitude valorisante est celle, dans la langue de Nietzsche, de « l'enfant », qui affirme, tout en étant éduqué. Nous retenons donc la figure du « Nietzsche éduqué » en plus du « Nietzsche éducateur », synthétisées dans l'intitulé « L'éducation de Nietzsche ». Cependant, car Nietzsche lui-même n'est pas exempt de contradictions, nous pouvons citer Kessler (2006) : « Plus généralement, éduquer une personnalité d'exception suppose un enseignement lui-même très singulier, comme c'est le cas du gouverneur dans *Émile ou de l'éducation*, puisque Jean-Jacques Rousseau l'imagine attaché au service d'un seul et unique élève, rejeton de la noblesse ! ». Ainsi le Nietzsche éduqué (par Schopenhauer) renvoie à la figure du doctorant, élève particulier d'un grand philosophe – au-delà des apprentissages par la multiplicité des livres ; mais aussi du « Nietzsche éducateur » auprès de doctorants et docteurs.



appliquées au fait éducatif (Marty, 2013), et plus particulièrement à la formation des adultes et ses organisations (Marty, 2017), nous voulons renouveler le débat sur la philosophie de l'éducation de Nietzsche.

Si la littérature concernant Nietzsche et l'éducation (*Bildung*), voire « Nietzsche éducateur », est aujourd'hui un thème bien connu et développé selon les axes que nous avons présentés, nous voulons offrir une nouvelle perspective, insistant sur l'apprenant plus que sur l'éducateur – nous voulons « apprendre (*lernen*) avec Nietzsche » et non être le disciple d'un Nietzsche éducateur qui nous paraît faible (malgré l'évidence de la considération inactuelle consacrée à Schopenhauer, car le Nietzsche y est éduqué – avant d'être lui-même éducateur). En effet, en définissant l'homme comme « l'animal éduicable », Nietzsche insiste sur l'éducabilité de l'apprenant et non sur les figures d'éducateurs. Martin Heidegger<sup>3</sup> a montré, par exemple, combien les figures animales comptaient plus que celles des humains dans le projet éducatif de Zarathoustra : la hauteur de vue de l'aigle et la volonté de puissance, la ruse du serpent et l'éternel retour, etc. (Heidegger, 1961, p.48). Nietzsche écrit lui-même dans le paragraphe 180 du Voyageur et son ombre dans *Humain, trop humain* : « on peut presque se passer de l'éducateur », de l'école et des maîtres – dans la situation d'un groupe d'amis ayant à disposition des livres pour apprendre. L'apprentissage collaboratif avec le groupe de pairs semble y trouver une première expression historique.

### ■ **Nietzsche apprenant : la vie et l'œuvre du philosophe**

Allant dans le sens de l'actualité des sciences de l'apprendre et de la politique européenne de l'apprentissage tout au long de la vie, nous défendons que cette notion d'apprentissage est plus adaptée à la vie et à la pensée du philosophe. Nous savons en effet que, depuis la lettre de 1871 (Middleton, 1939, p.77)<sup>4</sup>, Nietzsche aurait voulu être un enseignant de philosophie. Mais il a été contraint de démissionner de sa chaire de philologie pour cause de maladie et de santé défaillante. À cet égard, nous pensons que la *conférence de Bâle* sur l'avenir de l'université est un symptôme de sa maladie qui ne se dit pas telle qu'elle est. Nous pensons, avec l'appui de ses écrits contradictoires, que c'est de cette démission et de ses frustrations qu'ont émergé une partie de ses écrits philosophiques sur l'éducation. Mais si Nietzsche n'a jamais pu devenir l'enseignant de philosophie qu'il aurait voulu être – et ne peut donc pas véritablement être considéré comme un enseignant modèle ou même un éducateur ; nous pouvons encore prendre son enfance et ses jeunes années comme un modèle d'étudiant ou d'apprenant. C'est en effet l'élève brillant de l'école de Pforta que nous voulons garder en mémoire, et ses débuts en philologie qui l'amènèrent à accéder, très jeune, à une chaire universitaire de philologie. Même au-delà, alors qu'errant dans un état malade au travers de l'Europe, il a continué à étudier, à rester dans une posture d'apprenant tout au long de la vie – bien qu'« esprit libre ».

Ceci se vérifie dans le texte même de Nietzsche : le mot « apprendre » dépasse largement le mot « éducation » lorsque l'on compte leurs occurrences respectives. Nous avons utilisé un échantillon représentatif de son œuvre<sup>5</sup> et la racine d'apprendre (incluant apprendre, apprentissage, apprenant, appris) apparaît deux cent quatre-vingts fois alors que le champ lexical de l'éducation (éduquer, éducateur, éducation, éduqué) n'est présent qu'à cent quarante reprises, soit deux fois moins. Une perspective sur « Nietzsche apprenant » nous paraît donc plus pertinente que le débat habituel sur « Nietzsche éducateur » – qui ne trouve, à notre sens, qu'une justification superficielle dans le titre d'une des considérations inactuelles : « *Schopenhauer Edu-*

<sup>3</sup> Et nous savons que l'éducateur apprend lui-même en éduquant.

<sup>4</sup> « I have always been interested in educational questions and inquiries; to be allowed to lecture on these would be a particular joy to me ».

<sup>5</sup> Nous avons utilisé une édition numérique de la traduction de Walter Kaufmann : *Basic Writings of Nietzsche* et *The Portable Nietzsche*, disponibles depuis 2011 au format Kindle et permettant un comptage automatique du nombre de mots. Ces traductions n'incluent pas les *Considérations inactuelles* (où se trouve *Schopenhauer éducateur* et la critique des institutions éducatives allemandes) que nous utilisons différemment de la réception grand public de Nietzsche ; mais comprennent *Ainsi parlait Zarathoustra* (qu'Heidegger place comme le plus représentatif de son projet éducatif) et des extraits pertinents de tous les autres livres de Nietzsche publiés de son vivant (c'est-à-dire sans les notes ayant donné lieu à l'ouvrage très controversé *La volonté de puissance*). Cet échantillon nous paraît défendable, d'autant plus que c'est la version anglaise (par la traduction de Kaufmann) qui a suscité l'essentiel des débats, que nous avons cités en introduction, sur Nietzsche et l'éducation. Le choix de l'anglais pour ce comptage permet enfin d'éviter la confusion liée à la polysémie d'« apprendre » en français, désignant à la fois l'acte d'enseigner ou d'éduquer et celui d'apprendre.

cateur ». Cette justification superficielle est d'autant plus critiquable à nos yeux que Nietzsche se place dans ce livre en apprenant de Schopenhauer – c'est-à-dire en éduqué et non en éducateur.

### ■ **Apprendre avec Nietzsche : l'honneur comme mobile**

Placer l'apprenant au centre du problème éducatif n'est cependant pas l'unique renversement de perspective sur la philosophie de l'éducation de Nietzsche. Nous voulons en effet développer ce changement de paradigme en effectuant la généalogie d'une valeur morale : celle de l'honneur. Le thème de l'honneur est omniprésent dans l'œuvre du philosophe (plus de deux cent cinquante occurrences sur l'ensemble de l'œuvre traduite en français)<sup>6</sup> et compte, nous nous efforcerons de le montrer, comme un mobile essentiel de l'apprentissage qu'il personifie. Apprendre avec Nietzsche c'est commencer par questionner comment Nietzsche lui-même a appris, notamment par la lecture philologique des textes de la Grèce ancienne et archaïque, où prévaut l'honneur dans la formation du héros.

## 2. Comment Nietzsche a-t-il appris ? L'honneur héroïque de la Grèce homérique

### ■ **Apprendre avec honneurs dans un monde guerrier**

Nietzsche a appris à la sévère école de Pforta où il a étudié les textes anciens et notamment Homère, avec son panthéon guerrier et ses héros combattants. Certes, ceci n'est qu'une étape de sa vie, marquée par la maladie et l'errance, mais c'est une étape importante de laquelle nous voulons tirer des enseignements en « faisant comme si » Nietzsche avait été soigné, nous le verrons en conclusion. Sa première œuvre de jeunesse (Nietzsche, 1994, 1975) porte sur ce monde agonistique où prévalent le scintillement des armes sur le champ de bataille et les honneurs chantés lors du retour au camp. Dès lors, le jeune Nietzsche fait sien ce mobile de l'honneur, il revivifie un monde antique, voire archaïque, que les anthropologues et philosophes contemporains caractérisent comme celui où règne la *timè*, voire la gloire (*kleos*). Ainsi, Alain (1936, p.81) remarque dans *Mars ou la guerre jugée* que « Le sentiment de l'honneur est le vrai moteur des guerres », songeant à Briséis « la part d'honneur » volée à Agamemnon au début de l'Illiade. Le professeur au Collège de France Jean-Pierre Vernant (2007, p.2113) précise que « Il y a deux formes de vie, celle, brève et glorieuse du héros, celle, longue, déclinante et sans gloire, du commun des hommes ; comme il y a deux honneurs, celui d'Achille et celui d'Agamemnon, existent aussi deux façons de périr à la guerre : la "belle mort", qui confère son éclat à la valeur du jeune, la mort, laide, dégradante, honteuse du vieillard ».

Nietzsche s'inscrit dans cette vision de la Grèce archaïque, celle que retiendra Waerner Jaeger à travers l'*aretè* comme excellence de la première *paideia*. Le philosophe veut laisser une œuvre impérissable, qui, loin des petits honneurs du quotidien, ceux que confère l'État par une position bien établie, de l'argent et l'amour des femmes, lui procurera la gloire posthume et la brillance éternelle. Ce que l'on qualifierait volontiers aujourd'hui de mégalomanie n'attend pas *Ecce Homo* pour se manifester : ce mobile de l'honneur pour le philosophe est présent dès la première *Considération inactuelle* (où il associe l'honneur à une statue érigée pour le grand homme)<sup>7</sup>.

L'honneur issu des combats du philosophe lui permet d'atteindre les plus hauts degrés de la moralité. Anticipant sa généalogie de la morale, Nietzsche (1988a, p.94) écrit ainsi dès *Humain, trop humain*, une « histoire des sentiments moraux » qui montre trois phases de la moralité : « Le premier signe que l'animal est devenu homme est quand ses actes ne se rapportent plus au bien-être momentané, mais à des choses durables [...]. Un degré supérieur est atteint quand il

<sup>6</sup> Pour ce comptage-là, nous avons choisi une version française des œuvres complètes incluant une série de lettres : édition « *Œuvres Complètes* » par Arvensa Éditions, disponible sur Kindle depuis 2014. Le reste de nos analyses et citations s'appuieront sur une bibliographie plus classique dans les études nietzschéennes mais non disponible au format numérique – cf. citations suivantes.

<sup>7</sup> « Il en sera de même si on leur dresse des statues, si l'on donne leur nom à des sociétés ou si l'on célèbre des fêtes en leur honneur. Tout cela ne sont que des paiements en monnaie sonnante. » (Nietzsche, 1990)

agit d'après le principe de l'honneur ; grâce à lui il se discipline, se soumet à des sentiments communs [...] : il honore et veut être honoré, c'est-à-dire : il conçoit l'utile comme dépendant de son opinion sur autrui [...]. Enfin il agit, au degré le plus élevé de la moralité jusqu'à nos jours, d'après sa propre mesure des choses et des hommes, lui-même décide pour lui et les autres ce qui est honorable, ce qui est utile ; il est devenu le législateur des opinions [...] ». L'honneur du guerrier sur le champ de bataille, celui qui fait sa noblesse, est repris par Nietzsche et importé comme motif d'action, avec une distinction entre, d'une part être honoré (et vouloir l'être), pour ses travaux et ses œuvres et, d'autre part honorer soi-même, par ses dires et ses écrits. La valeur de l'honneur, nous le verrons plus loin, fait ainsi l'objet de deux poids et deux mesures.

#### ■ **Les guerres du philosophe et ses combats intérieurs**

Le champ de bataille où s'acquiert l'honneur n'est pas exactement le même que celui de la Grèce homérique : Nietzsche ne blesse ou n'ensanglante que par les coups de marteau de ses affirmations et les critiques acerbes qu'il assène. L'influence de Pindare (2003), autre poète de la Grèce archaïque, se retrouve là encore : « il acquit de l'honneur dans les jeux où concourt la jeunesse, aussi bien que dans les combats guerriers ». Ces jeux-là, de livres et de lettres, gardent toutefois le même mobile de l'honneur et passent eux aussi par un « pathos de la distance » et un « sens de la grandeur » antiques. Ainsi « Loyaux envers nous-mêmes et tout ce que nous comptons d'amis ; vaillants contre l'ennemi ; magnanimes envers le vaincu ; polis ; toujours : tels nous veulent les quatre vertus cardinales » (Nietzsche, 1970, p.284). Nietzsche met en valeur « ces vieilles énergies, ces vieilles passions populaires dont la guerre et les tournois étaient les manifestations splendides » (Nietzsche, 1982a, p.72). L'honneur de la noblesse, des lignées d'aristocrates, le fascine et lui sert de modèle pour penser les principes psychologiques et sociaux de l'action.

Ainsi, nous pouvons recentrer la problématique de la joute homérique : elle est présente chez Nietzsche dès ses dissertations à Pforta. Si l'on fait le parallèle entre la source grecque et l'école, on constate que les rivalités entre camarades dans la classe sont les moments où le héros abat, pourfend d'un seul coup, ses adversaires sur le champ de bataille. La joute n'est pas avec le professeur, car le bon élève abdique pour ne pas exceller, elle est entre deux élèves choisis pour figurer dans l'art oratoire. Le combat s'étire dans un temps raisonnable et chacun des guerriers vient avec ses forces, sa double généalogie grecque mi-humaine, mi-divine. Ce n'est pas alors tant l'issue de la joute qui a de la valeur que l'émerveillement épique de l'audience ou du lecteur devant ce fait extraordinaire. L'éthique de la joute n'est rien sans une esthétique de l'honneur valorisante.

Apprendre de la Grèce archaïque c'est aussi hériter de sa passion pour la grandeur : en matière d'honneur, le héros se gardera des petits honneurs pour n'accepter que les grands : « Sentir toujours que l'on est celui qui a des honneurs à distribuer, alors que très rares sont ceux qui auraient le droit de nous honorer » (Nietzsche, 1982b, p.272). En effet, être honoré c'est se placer sous celui qui vous honore et doit donc être évité le plus possible : Nietzsche veut honorer et non l'être par autrui ou par son siècle. Le héros nietzschéen parviendra à faire grand plaisir en donnant peu : « c'est le privilège de la grandeur que de rendre heureux en donnant peu » (Nietzsche, 1988a, p.294), toute présence du héros est un présent inestimable : qu'il vienne les mains vides ou même sans bénédiction importe peu, seul compte son témoignage qui honore ses hôtes. Comme l'écrit Michel Haar (1998, p.63) : « La noblesse d'âme consiste à donner, sans escompter la réciprocité, sans compter sur cet "échange" de bons procédés ». On pense alors à la relation éducative qui lie Wagner à Nietzsche, ou même Nietzsche à Schopenhauer, où chacun donne sans se soucier du retour et encore moins d'une monnaie symbolique pour mesurer les échanges.

Ce Nietzsche polémique cherchera sans cesse des adversaires à sa mesure, ou du moins qu'il jugeait comme tel, fasciné par le duel (il écrit dans l'Europe du 19<sup>e</sup> siècle) ou attaquer c'est se mettre au même niveau et donc honorer : « Non pas venir à bout de toutes les résistances, mais seulement de celles contre lesquelles on doit mobiliser toute sa force, toute son agilité, toute sa maîtrise des armes en bref, de venir à bout d'adversaires égaux... Affronter l'ennemi d'égal à

égal est condition première d'un duel loyal. Là où l'on méprise, on ne peut faire la guerre ; là où l'on domine, là où l'on voit quelque chose au-dessous de soi, on n'a pas à faire la guerre. [...] L'attaque est pour moi une preuve de bienveillance, et, le cas échéant, de reconnaissance » (Nietzsche, 1974, p.225). Comme le résume Nietzsche (1971b, p.183) dans *Par-delà bien et mal*, « seuls les puissants savent honorer » : ils honorent en attaquant. Le simple fait de considérer l'adversaire lui apporte de la considération. Un regard, un défi, un coup porté, une sentence prononcée à son égard – fut-elle critique – sont autant de façons d'honorer son adversaire.

Le paradoxe est que Nietzsche, solitaire et meurtri par la maladie, est parfois son propre adversaire, son propre champ de bataille où des forces contraires s'expriment. Il croît, il grandit dans un processus d'apprentissage, en cherchant sans cesse à se dépasser lui-même, à se surmonter pour n'honorer et ne faire briller que la meilleure partie de son être. C'est ce combat intérieur qui l'amène à passer de l'« homme supérieur » (qui a les honneurs de son temps), voire du « grand homme » (qui a la gloire de son vivant) au « surhomme » qui sans cesse se dépasse pour grandir vers des hauteurs incommensurables et atemporelles. C'est dans ces conditions que le philosophe clame être inactuel, incompris de son temps parce que visionnaire – et qu'il écrit :

« C'est la gloire que tu convoites ?  
Alors écoute la leçon :  
A temps sache renoncer librement  
Aux honneurs »  
(Nietzsche, 1982a, p.40)

#### ■ **L'honneur au temps de Nietzsche**

Le traitement de la valeur de l'honneur comme mobile, dans les guerres ou le combat du philosophe, n'est cependant pas uniquement polémique dans l'œuvre de Nietzsche. Le « manteau de pourpre » ou le cliquetis « scintillant » des honneurs de Zarathoustra sont aussi accompagnés de considérations sur le « point d'honneur », le « sentiment de l'honneur », la « vie honorable », sur ce qui mérite d'être honoré, sur les distinctions honorifiques, académiques ou universitaires, etc. La complexité des honneurs comme bonnes mœurs (et leur éclat dominant), comme charge ou distinction sociale dont hérite une noble lignée, comme grâce et dignité, préséance, fierté ou orgueil... montre aussi qu'au XIX<sup>e</sup> siècle cette valeur était plus présente dans la littérature que de nos jours et ne tient pas uniquement à la fascination de Nietzsche pour ce terme et sa prévalence dans la Grèce ancienne.

Il reste que Nietzsche a appris avec les honneurs, ceux-ci occupant une place de premier rang dans son vocabulaire et son imaginaire. Reste à savoir ce que Nietzsche a appris de cette façon-là, ce que nous allons essayer de montrer par une généalogie de la valeur de l'honneur.

### 3. Qu'a appris Nietzsche ? Généalogie d'une valeur morale : les premiers honneurs

#### ■ **Une civilisation de l'honneur**

Une actualisation de la valeur de l'honneur, au-delà du regard des spécialistes modernes sur la Grèce ancienne comme Jean-Pierre Vernant ou Werner Jaeger, peut passer par l'œuvre de l'anthropologue britannique Julian Pitt Rivers. Celui-ci a participé à la définition de l'aire culturelle méditerranéenne comme d'une « shame civilisation » où l'honneur est un fait anthropologique de premier ordre. Il distingue notamment, à partir du cas de l'honneur andalou (Pitt-Rivers, 1971), deux types d'honneur : l'honneur-vertu des dominés qui n'ont que leur application pour se prouver et prouver aux autres leur valeur ; l'honneur-préséance des dominants qui peuvent se prévaloir de tel ou tel privilège. Les uns doivent prouver, les autres se prévalent. Quand la vertu des dominés découle de leur effort permanent pour bien faire (tenir son rôle, accomplir son métier,

respecter les règles de sa famille et du village), l'honneur des dominants est fait de libertés (possibilité de rompre les règles auxquelles est soumis le bas peuple, détachement, désinvolture, voire arrogance légitime). Pitt-Rivers (1983, p.20) cite lui-même *Le Cid* de Corneille et son vers révélateur :

« Je suis jeune, il est vrai, mais aux âmes bien nées  
La valeur n'attend point le nombre d'années »

Il y aurait ainsi deux honneurs, celui des dominants, affirmateur de soi et de ses écarts, que l'on hérite dès la naissance si l'on est bien né, ou que l'on acquiert par valeur guerrière au cours de sa vie ; et l'honneur des dominés, fait de vertu et d'acceptation soumise, qui est le lot des hommes et des femmes du commun.

#### ■ **Généalogie nietzschéenne de l'honneur**

On retrouve bien ces deux honneurs dans l'œuvre de Nietzsche, notamment dans *La généalogie de la morale*. Il y aurait, d'après le philosophe, deux types d'hommes : le noble guerrier, aristocrate antique proche de la bête de proie ou du conquérant, qui affirme et honore par ses désignations, c'est lui qui définit les honneurs et ce qui est honorable – y compris en acceptant des adversaires. Le philosophe de l'éducation se voudrait être de ceux-là, à même de contempler les époques et de fixer les « nouvelles tables de valeurs », un des prophètes premiers qui, tel Zarathoustra, annonce les temps nouveaux.

La deuxième catégorie, que Nietzsche critique avec véhémence, est celle des hommes du troupeau, des prêtres et penseurs sous le joug, dont la charge honorifique dépend de leur institution. Ceux-là cherchent les honneurs, ou plutôt les quémandent, via leur quête de la vérité qui n'est qu'un moyen. Nietzsche dénonce ainsi cet honneur du savant, émergeant au XIX<sup>e</sup> siècle, qui cherche une position honorable, respectable et qui se révèle, même dans ses inventions, un homme du troupeau. Il s'y oppose en « esprit libre » et, pense-t-il, en « noble aristocrate » qui value et affirme de nouvelles valeurs, peut-être au risque de ne pas être entendu par la masse perdue dans son propre vacarme.

C'est de cette généalogie de la valeur morale de l'honneur que découlent la plupart des autres passages traitant du sentiment d'honneur (pour celui à qui l'on confie une charge importante), du point d'honneur (dans le duel des aristocrates), en bref de l'opposition entre celui qui tend vers l'honorable (car il n'a pas lui-même cette valeur) et celui qui honore (car il est l'honneur personifié et débordant de vie).

#### ■ **Une éducation aristocratique : honorer plus qu'être honoré**

De cette dichotomie fondamentale de l'honneur nietzschéen découle une éducation surprenante pour notre temps, qui fait la part belle au danger, au combat et à la souffrance, en deux mots : à l'épique agonistique, ou encore à un honneur héroïque, pour retrouver la situation qui génère l'honneur des premiers temps. Si c'est par la guerre que se révèlent les grandes et fortes natures, alors Nietzsche va chercher, dans le danger, le dépassement de soi et la croissance. D'où un paradoxe d'une éducation qui ne protège pas, voire qui ne préserve pas, mais qui expose aux plus grands dangers, à la contradiction et à la souffrance pour tout intérioriser et tout surmonter héroïquement. Ce qu'il exprime métaphoriquement par la bouche de Zarathoustra : « Je vous le dis, pour pouvoir engendrer une étoile qui danse, il faut en soi-même encore avoir quelque chaos » (Nietzsche, 1971a, p.27) et plus clairement dans sa définition de l'aristocratique : « On peut presque classer les hommes d'après la profondeur que peut atteindre leur souffrance » (Nietzsche, 1971b, p.196). Selon Nietzsche, la guerre, la souffrance et l'horreur ont engendré plus de belles choses que le bonheur et la paix. Eugène Fink (1965, p.155) le résume ainsi : « La force et la santé de la vie lui semblent se trouver là où l'on prend conscience tout à la fois de l'effrayant et de la beauté de la vie, où l'un et l'autre sont admis ensemble [...] l'action constructrice et destructrice, le jeu dionysiaque de la vie, elles se trouvent là où l'homme accepte courageusement la situation tragique et où héroïquement il est prêt à vaincre ou à sombrer ».

### ■ **La sublimation de la guerre par le spectacle tragique**

Ces considérations éducatives sont difficiles à entendre à notre époque pacifiste et faisant de la recherche du bonheur individuel le plus haut bien – l'honneur par excellence. Tout au plus cette vision du valeureux guerrier et de son aura comme principe éducatif peut-il être sublimé, comme Nietzsche le faisait lui-même dans son esthétique ou s'affrontent Dionysos et Apollon, par la contemplation des spectacles tragiques. Voir le terrible, l'éprouver à distance et sans danger, relèverait ainsi d'une éducation antique. C'est ce que nous avons montré dans notre thèse de doctorat et que Nietzsche écrivait lui-même : « la préférence pour les choses problématiques et terribles est un symptôme de force : tandis que le goût du joli, du gracieux, appartient aux faibles, aux délicats. Le plaisir que procure la tragédie caractérise les époques fortes et les caractères robustes : leur non plus ultra est peut-être la Divine comédie. Ce sont les esprits héroïques qui se disent oui à eux-mêmes dans la cruauté tragique : ils sont assez durs pour considérer la souffrance comme un plaisir » (Nietzsche, 1991, p.420). Ou encore « Que nous communique l'artiste tragique sur lui-même ? [...] L'audace et la liberté de sentiment devant un puissant ennemi, devant une sublime adversité, devant un problème terrifiant, c'est cet état triomphant que l'artiste recherche, qu'il glorifie. Au spectacle de la tragédie, c'est l'élément guerrier qui célèbre ses saturnales dans notre âme. Qui a l'habitude de la douleur, qui recherche la douleur, bref, l'homme héroïque, glorifie dans la tragédie sa propre existence et c'est à lui seul que le dramaturge tend la coupe de cette cruauté, la plus douce qui soit » (Nietzsche, 1974, p.123).

Eschyle, Sophocle, Euripide, dans leur siècle comme lors de leurs renaissances à l'époque moderne, sont ainsi pris comme des stimulants pour l'éducation. La contemplation de l'horreur, du terrible et de la souffrance, l'intériorisation de ces tensions, honorent ce qu'il y a de plus fort dans les tréfonds de l'âme humaine. Le philosophe décrit ces artistes grecs comme des modèles : ils ont cherché d'abord à se surpasser eux-mêmes et ont ensuite éduqué leurs spectateurs pour qu'ils apprennent à apprécier leurs productions artistiques. Nietzsche écrit : « Rechercher l'honneur veut dire "se rendre supérieur et désirer que cela paraisse publiquement" » (Nietzsche, 1988a, chapitre 4). Dans le cas des tragiques grecques, il ne s'agissait pas de rechercher l'honneur mais d'honorer, c'est-à-dire être supérieur et que cela paraisse publiquement.

## 4. Apprendre de Nietzsche : évaluer l'éducation par l'honneur

### ■ **La valeur fondamentale de l'honneur dans le théâtre éducatif**

En apprenant avec Nietzsche, nous avons montré que l'honneur était une valeur fondamentale de l'éducation. Et ce au-delà du titre honorifique, de la chaire et de l'habit universitaire – que le philosophe de l'éducation étudié critique avec véhémence. Visant les honneurs posthumes et la gloire atemporelle, voulant honorer son siècle plus que d'être modestement honoré par ses contemporains, Nietzsche place l'honneur à un niveau inégalé dans l'histoire de la philosophie – y compris du temps de la Grèce ancienne et archaïque qui l'inspirent. C'est de ceci dont nous voulons nous souvenir : ce que nous avons appris avec Nietzsche et qui devient ce que nous avons appris du philosophe, sans pour autant placer le penseur en éducateur engagé dans une relation de maître à disciple.

L'honneur serait la première des valeurs : mettre en scène les valeurs au moment de la transvaluation, affirmer celles que l'on juge dignes d'être partagées, c'est honorer ces valeurs. L'acte même de valoriser au cours d'une éducation est un acte honorifique. Ainsi nous avons montré dans un dossier récent (Marty, 2013) que le théâtre et la formation allaient de pair : montrer, donner à voir sur scène, c'est honorer tel ou tel principe ou fait, c'est essentiellement apprendre au sens d'enseigner, de signaler l'existence d'une chose honorable. Si Nietzsche critique acerbement le théâtre de son époque, c'est parce qu'il garde le goût de la tragédie antique – de ce qui est considéré comme son premier livre de philosophe encore empreint de philologie – de ses combats divins entre deux puissances du panthéon grec.

L'acte de transvaluation, acte affirmatif de vie par « l'enfant », noble et aristocratique par sa puissance, est une façon d'honorer telle ou telle valeur, de la donner à voir aux apprenants pour qu'ils s'en emparent. Non content d'être un mobile, l'honneur est ainsi la valeur première et fondamentale, à la fois éthique et esthétique, sur laquelle reposent toutes les autres valeurs du système éducatif nietzschéen : gloire, courage, loyauté, ruse, etc. Système éducatif qui est personifié par le combat des puissances divines Apollon et Dionysos mais surtout par celui des figures héroïques : Ulysse pour la ruse, Achille pour la gloire et le courage, Hector pour la loyauté, etc.

C'est ainsi qu'après avoir appris avec Nietzsche, nous voulons garder cette valeur de l'honneur comme ce que l'on a appris de Nietzsche. Et nous rejoignons la lecture de Martin Heidegger sur l'évaluation honorant les valeurs vivantes.

### ■ **L'honneur du surhomme : une esthétique éducative relue par Heidegger**

Si le surhomme nietzschéen fait honneur à sa personne en « devenant celui qu'il est », c'est, selon Heidegger (1971, p.16), non parce qu'une partie de lui est cachée et qu'il lui reste à la trouver, mais parce que le réel est perpétuel devenir (du fait de l'équilibre fragile des volontés de puissances et lutte permanente) et que chacun doit rester dans la voie qui le prolonge et qui le fait devenir identiquement dans ce mouvement en éternel retour. L'honneur est de trouver sa voie et de se maintenir dans la réalité mouvante : il n'y a pas d'individu fixe, la personne est en mouvement et en incessante transformation. Tout au plus peut-elle suivre un cap qui lui donne sens et le fait surnager dans le flot tourmenté de l'être.

L'apprenant qui se cherche et se trouve sans cesse dans ce devenir se produit lui-même tel une œuvre d'art. L'éducation morale de Nietzsche passe donc par une autopoïèse : les plus vigoureux et débordant de vie se réinventent sans cesse et affirment leur être en imposant leurs valeurs au monde qui les entoure et qu'ils honorent en tentant de légiférer et d'imposer un ordre. Cette action essentiellement artistique est décrite comme « le grand style » par Heidegger (1971, p.125) : « le grand style est là où la surabondance s'astreint à la simplicité ». Chacun apprend à surmonter ses contradictions en unissant les contraintes dans un accord asymétrique basé sur la domination : « n'est véritablement grand que ce qui non seulement à son contraire en dessous de soi et le réprime, mais encore transforme son contraire en soi-même, de telle sorte cependant que ce contraire ne disparaisse point mais parvienne à l'épanouissement de son essence » (Heidegger, 1971, p.126) et comme l'affirme Nietzsche (1988a, p.225) « le grand style naît quand le beau remporte la victoire sur le monstrueux ». Le surhomme, que l'on apprend de Nietzsche, s'honore lui-même en se hissant vers le plus beau qu'il peut être.

Cette sublimation esthétique de l'éducation morale est décrite ainsi : « Le style classique représente essentiellement le calme, la simplification, le raccourci, la concentration, c'est le suprême sentiment de puissance qui est concentré dans le type classique. Réagir difficilement : une grande lucidité ; aucun sentiment de lutte » (Heidegger, 1971)<sup>8</sup>. Le guerrier s'élève au point où toute guerre lui paraît étrangère. Il garde les douleurs et l'esprit belliqueux, mais ne cherche plus qu'à se combattre lui-même pour se surpasser, jusqu'à trouver la paix dans cet état surhumain.

Ainsi Heidegger suit-il Nietzsche lorsqu'il veut valoriser les êtres (organismes, organisations, institutions, universités, etc.) qui valent sans cesse, affirment toujours de nouvelles valeurs dans la lignée de ce qu'ils sont avec leur esthétique propre. Nietzsche puis Heidegger jugent au contraire sévèrement ces êtres qui se soumettent à un carcan de valeurs mortes sous lesquelles ils courbent en acceptant leur évaluation. C'est la critique du système éducatif allemand et de ses institutions mortifères par le jeune Nietzsche des *Considérations inactuelles* – que, cette fois-ci, nous prenons à bon compte. C'est aussi l'essence des trois métamorphoses : lorsque le chameau portant les valeurs du passé a été déchiré par les griffes du lion destructeur, il reste l'enfant innocent et cruel qui affirme et value positivement. Cette idée aura bonne fortune puisque, au-delà de la reprise de l'idée de valuation par le philosophe de l'éducation John Dewey, Heidegger retiendra

<sup>8</sup> Heidegger (1971, tome 1, p.799) cite Frédéric Nietzsche de la *Volonté de Puissance*.

de Nietzsche une esthétique du processus de valuation, de mise à l'honneur de son être et des réalités antagonistes en perpétuel devenir et ajustement mutuels. Les nouvelles tables de valeur ne sont plus figées comme celles du passé : elles sont dynamiques et mouvantes, en perpétuelle adaptation, croissance et agrandissement.

■ **L'honneur dans la science contemporaine :  
leçons nietzschéennes**

Ainsi, nous pouvons tirer des leçons nietzschéennes de cette valeur de l'honneur pour l'apprentissage tout au long de la vie. Il apparaît que nos mondes académiques, où s'imposent les effets de vérités dans des mises en scènes colloquiales et des prix et distinctions à la gloire des efforts scientifiques, sont le fruit d'un processus de civilisation issu de la Grèce archaïque qui précède l'université médiévale et qui renaît, après la *disputatio*, à l'époque de l'humanisme. L'honneur combattif et combattant est toujours vivant et sert de socle sur lequel repose une grande partie de la vie universitaire – qu'il soit porté par la joute orale faisant la professionnalité de la profession de professeur ; ou par l'écrit et les cris silencieux laissés sur la feuille blanche. Si Nietzsche critiquait une université allemande poussiéreuse et sclérosée, il ne pourrait que rester qu'ébahi devant la prolifération et la vivacité des sciences et de l'académie au XX<sup>e</sup> siècle, plongeant ses racines dans les mondes anciens pour se nourrir de leur sève lors des combats vers la lumière. ResearchGate, Academia et les projets ANR ou ERC sont-ils les nouveaux théâtres des opérations de l'honneur nietzschéen ?

L'étymologie de l'uni-versité renvoie à ce qui verse ou tourne autour d'un centre unique (comme il a été rappelé et favorablement apprécié lors de la conférence d'Aarhus, au Danemark, en 2017, sur l'avenir des universités) ; et, ici, ce centre est bien l'honneur premier que cherchent les hommes et les femmes qui apprennent tout au long de la vie. La quête passe par des conflits kantieniens entre facultés autant que des luttes âpres entre individualités et entre pulsions de vie – et non pas mortifères, malgré ce qu'a écrit Nietzsche – vers le vrai et la connaissance, voire la reconnaissance intempestive de son propre siècle.

## Références

ALAIN (1936), *Mars ou la guerre jugée*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais ».

BARONI Christophe (2008), *Nietzsche éducateur, de l'homme au surhomme*, Paris, Fabert, coll. « Pédagogues du monde entier ».

COOPER David (1993), *Authenticity and learning. Nietzsche's educational philosophy*, Abington, Routledge, International library of the philosophy of education.

CREPON Marc (2000), *Le malin génie des langues : Nietzsche, Heidegger et Rosenzweig*, Paris, Vrin, coll. « Problèmes et controverses ».

FINK Eugen (1965), *La philosophie de Nietzsche*, Paris, Les éditions de Minuit, coll. « Arguments ».

HAAR Michel (1998), *Par-delà le nihilisme, nouveaux essais sur Nietzsche*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Perspectives critiques ».

HART Thomas (2009), « A philosophy for Education », *Nietzsche, Culture and Education*, Ashgate, Burlington, chap. 7, p.113-135.

HEIDEGGER Martin (1961), *Nietzsche, vol. I & II*, Oxford, Harper & Collins Publisher.

HILLESHEIM James (1986), « Suffering and self-cultivation: The case of Nietzsche », *Educational Theory*, n°36(2), p.171-178.

KESSLER Mathieu (2006), « Nietzsche éducateur », *Noesis*, n°10 | 2006, En ligne <http://journals.openedition.org>



MARK Jonas (2010), « When Teachers Must Let Education Hurt: Rousseau and Nietzsche on Compassion and the Educational Value of Suffering », *Journal of Philosophy of Education*, vol.44, n°1.

MARTY Olivier (novembre 2017), « Centres of connected knowledge. 21st century universities as lifelong learning providers », communication présentée à la conférence, *The purpose of the future university. Philosophy of higher education conference*, Aarhus (Danemark).

MARTY Olivier (dir.) (2013), « La formation par le théâtre : scènes, acteurs et improvisations », Éditorial, *Éducation permanente*, n°192, p.5-6.

MAUDE Marie Clark (2012), « Suffering and the affirmation of life », *Journal of Nietzsche studies*, vol.43, n°1.

MIDDLETON Christopher (1969), *Selected letters of F. Nietzsche*, University of Chicago Press.

MURPHY Timothy (1984), *Nietzsche as educator*, University Press of America.

#### NIETZSCHE Frédéric

— (1994), *Premiers Écrits, Le monde te prend tel que tu donnes*, Paris, Le cherche Midi éditeur, coll. « *amor fati* », traduction de l'édition Colli-Montinari.

— (1991), *La volonté de puissance. Essai d'une transmutation de toutes les valeurs*, Librairie Générale Française, Le livre de Poche, 1991 (Cette édition contestée donne à voir les lectures contemporaines de Nietzsche en France).

— (1990), *Œuvres philosophiques complètes, Tome II volume 1, Considérations inactuelles I et II, Fragments posthumes Été 1872 - Hiver 1873-1874*, Paris, Gallimard, NRF, traduction de l'édition Colli-Montinari.

— (1988), *Œuvres philosophiques complètes, Tome III volume 1, Humain, trop humain. Un livre pour esprits libres, Fragments posthumes 1876-1878*, Paris, Gallimard, NRF, traduction de l'édition Colli-Montinari.

— (1988), *Œuvres philosophiques complètes, Tome III volume 2, Humain, trop humain. Un livre pour esprits libres, Fragments posthumes 1878-1879*, Paris, Gallimard, NRF, traduction de l'édition Colli-Montinari.

— (1982), *Œuvres philosophiques complètes, Tome V, Le gai savoir, Fragments Posthumes Été 1881 - été 1882*, Paris, Gallimard, NRF, traduction de l'édition Colli-Montinari.

— (1982), *Œuvres philosophiques complètes, Tome XI, Fragments posthumes, Automne 1884-Automne 1885*, Paris, Gallimard, NRF, traduction de l'édition Colli-Montinari.

— (1975), *Œuvres philosophiques complètes, Tome I volume II Écrits posthumes Automne 1870-1873 : Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement ; La philosophie à l'époque tragique des Grecs ; Vérité et mensonge au sens extra-moral*, Paris, Gallimard, NRF traduction de l'édition Colli-Montinari.

— (1974), *Œuvres philosophiques complètes, Tome VIII volume 1, Le cas Wagner, Crépuscule des Idoles, L'Antéchrist, Ecce Homo, Nietzsche contre Wagner*, Paris, Gallimard, NRF, traduction de l'édition Colli-Montinari.

— (1971), *Œuvres philosophiques complètes, Tome VI, Ainsi parlait Zarathoustra*, Paris, Gallimard, NRF, traduction de l'édition Colli-Montinari.

— (1971), *Œuvres philosophiques complètes, Tome VII, Par-delà bien et mal & La généalogie de la morale*, Paris, Gallimard, NRF, traduction de l'édition Colli-Montinari.

— (1970), *Œuvres philosophiques complètes, Tome IV, Aurore, Pensées sur les préjugés moraux, Fragments posthumes 1879-1881*, Paris, Gallimard, NRF, traduction de l'édition Colli-Montinari.

PINDARE (2003), *Olympiques*, Paris, traduction d'Aimé Puech, Belles Lettres.

PITT-RIVERS Julian (1971), *The people of the sierra*, University of Chicago Press.

PITT-RIVERS Julian (1983), *Anthropologie de l'honneur. La mésaventure de Sichem*, Paris, Le Sycormore.

VERNANT Jean-Pierre (2007), *Œuvres : religions, rationalités, politique*, Paris, Opus Seuil.

# La tentation d'une pédagogie autogestionnaire alternative : l'exemple des lycées expérimentaux dans les années 1980 en France

Delphine Patry<sup>1</sup>

## Résumé

*Au début des années 1980, quatre lycées expérimentaux sont autorisés à ouvrir au sein du système scolaire public français (le Lycée expérimental de Saint Nazaire, le Lycée autogéré de Paris, le Collège-lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair, le Centre expérimental maritime en Oléron). Certains de ces lycées ont fait le choix d'une pédagogie autogestionnaire. Si l'autogestion pédagogique a été expérimentée dans l'enseignement public dès le début des années 1960 et que les théories et les pratiques d'autogestion se sont développées dans les années 1960 et 1970 en France, quelles sont les motivations de ces lycées quant à l'autogestion pédagogique ? Le modèle autogestionnaire a-t-il influencé les enseignants de ces lycées ? Paradoxalement, ces expérimentations, peu nombreuses et locales, ont su résister jusqu'à aujourd'hui au modèle dominant dans l'enseignement public français. La création de ces lycées apparaît ainsi comme une occasion de faire connaître et de dynamiser l'autogestion qui a marqué de nombreux champs de la société française de la fin des années 1960 au début des années 1980.*

La création et l'ouverture de plusieurs lycées expérimentaux en 1982 (le Lycée expérimental de Saint Nazaire, le Lycée autogéré de Paris, le Collège-lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair, le Centre expérimental maritime en Oléron) a permis d'instaurer une autre forme d'éducation au sein de l'enseignement public dans un contexte de démocratisation de l'enseignement secondaire encore récent. Ces lycées qui s'inscrivent, par leur fonctionnement, dans une démarche collective de gestion des lieux (enseignants et élèves), à l'échelle d'un établissement, ont tenté d'expérimenter de nombreux principes tels que l'autonomie des élèves mais aussi les responsabilités, la coopération et les prises de décisions collectives et individuelles.

Paradoxalement, ces expérimentations, peu nombreuses et locales, ont su résister jusqu'à aujourd'hui au modèle dominant du système scolaire public français. La création de ces lycées apparaît ainsi comme une occasion de faire connaître et de dynamiser l'autogestion qui a marqué de nombreux champs de la société française de la fin des années 1960 au début des années 1980. Néanmoins, il apparaît que des pratiques pédagogiques autogestionnaires existent dans l'enseignement public dès le début des années 1960.

Ainsi, l'apport de pratiques pédagogiques et la progression de divers courants autogestionnaires ont-ils contribué à redévelopper un courant de pédagogie autogestionnaire par des acteurs de l'éducation dans les années 1980 en France ?

Nous nous proposons de développer et d'analyser en trois temps l'instauration de l'autogestion dans la société française des années 1960 à 1980 et plus particulièrement l'autogestion pédagogique dans l'institution scolaire en France. Dans un premier temps, nous tentons d'analyser comment l'autogestion pédagogique s'est développée et quelles sont les expérimentations pédagogiques et les théoriciens de ce courant. Les années 1960 et 1970, sont marquées par un pic de natalité depuis la libération et le manque de places dans l'institution scolaire ainsi que par des réformes (réforme Berthoin, Fouchet et loi Haby) qui tentent d'uniformiser le système scolaire français encore à plusieurs vitesses et qui reste très inégalitaire (Baudelot & Establet, 1971 ; Bourdieu & Passeron, 1964).

Dans un deuxième temps, il convient d'évoquer l'émergence de l'autogestion politique et sociale en France dans les années 1960 et 1970. En effet, l'autogestion dans le courant des années

---

<sup>1</sup> Docteure en sciences de l'éducation, Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation, (LIRDEF), Université de Montpellier et ATER en sciences de l'éducation à l'Université de Caen.

1960 et plus particulièrement après les événements de Mai 68, a pris une certaine ampleur dans plusieurs champs de la société française notamment à travers le modèle politique de l'autogestion. Ce modèle a-t-il eu des répercussions dans les luttes sociales ?

Puis dans un troisième temps, nous étudions le contexte qui a permis l'ouverture de plusieurs lycées expérimentaux au début des années 1980. Quels sont les fondements pédagogiques de ces établissements ? Quelles sont les particularités d'un établissement scolaire autogestionnaire ?

Le corpus mobilisé est composé de revues et de publications rédigées par des acteurs des mouvements autogestionnaires, de l'autogestion pédagogique et des lycées expérimentaux. Les archives du Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (Direction générale de l'enseignement scolaire) déposées aux Archives nationales complètent le corpus afin d'analyser ces expériences et leurs évaluations par le prisme du ministère de l'Éducation nationale sur une période allant de 1982 à 1990.

## 1. La pédagogie autogestionnaire : de la pratique à la théorie ?

L'étymologie du mot autogestion provient du grec *autos*, soi-même, et du latin *gestio*, action de gérer, d'administrer. Les théories politiques de l'autogestion se développent dans les années 1960. Les références sont issues des différentes luttes sociales qui ont émaillé le XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle (Commune de Paris, grèves ouvrières, les conseils ouvriers) (Lourau, 1971 ; Mandel, 1970).

Dans l'éducation et la formation, un courant autogestionnaire en éducation émerge en France à partir du début des années 1960 (Wustefeld, 2018) plusieurs années avant que des théories et des pratiques de l'autogestion se généralisent dans la société française. Ces pédagogies autogestionnaires apparaissent en même temps que les théories et pratiques psychosociales de gestion des groupes (Boumard & Lamihi, 1995). Pour René Lourau (1970a, p.6), il existe plusieurs références théoriques au sein du mouvement autogestionnaire mais « En ce qui concerne plus spécialement l'autogestion dans la formation, on peut se référer tout à tour à la psychosociologie des petits groupes, à la sociologie des organisations, à l'analyse institutionnelle et à la théorie des conseils de travailleurs comme moyen de contrôle des masses sur la production et sur la vie sociale ». Selon Patrick Boumard et Ahmed Lamihi (1995, p.9), la pédagogie autogestionnaire « si du moins elle est possible, est d'abord politique. L'articulation des notions d'éducation, d'autonomie et de société ne va pas de soi. Elle suppose une élaboration qu'on pourrait désigner d'abord sous le nom d'autogestion pédagogique ». Ainsi pour ces auteurs « La notion d'autogestion pédagogique va chercher ses origines à trois sources principales : la dynamique des groupes, les événements politiques et culturels des années soixante, et la pédagogie dite moderne ou active » (*ibid.*).

Les termes de « pédagogie autogestionnaire » ou « d'autogestion pédagogique » sont simultanément employés, dans les publications sur le sujet (Boumard & Lamihi, 1995 ; Fonvieille, 1988, 1998 ; Lamihi, 1994 ; Lapassade, 1971 ; Wustefeld, 2018), pour décrire la démarche pédagogique qui permet l'auto-organisation du travail et la gestion matérielle de la classe ou de l'établissement scolaire par les élèves et les enseignants. Ainsi les élèves s'inscrivent dans un collectif qui favorise une éducation à l'autogestion.

Deux enseignants d'une école de Gennevilliers<sup>2</sup>, Raymond Fonvieille et Bernard Bissière tentent de mettre en place une pédagogie autogestionnaire dès le début des années 1960. Ces enseignants reprennent les techniques Freinet en développant la participation et les prises de déci-

<sup>2</sup> Gennevilliers est une commune du département des Hauts-de-Seine située au nord-ouest de Paris. Dans les années 1960, cette ville ouvrière fait partie de la banlieue rouge.

sions des élèves au sein de la classe. En quoi consiste cette pédagogie qu'ils appellent autogestionnaire ? Et dans quel contexte ont-ils pu la mettre en place ?

### ■ **La constitution du Groupe Technique éducative**

Depuis 1952, Raymond Fonvieille (1923-2000) et Fernand Oury (1920-1998) militent au sein de l'Institut parisien de l'École Moderne (IPEM) qui est une section régionale de l'Institut coopératif de l'École Moderne (ICEM), le mouvement de Célestin Freinet (Riondet, 2015), et participent activement à la revue de ce groupe *Éducateur d'Île-de-France*. S'ils pratiquent dans leurs classes en région parisienne les techniques Freinet (imprimerie, texte libre, coopérative scolaire), ils n'ont pas les mêmes préoccupations que la plupart des instituteurs de l'ICEM car ils travaillent dans des classes « spéciales » de l'enseignement public (classes de transition, classes de perfectionnement). Leurs implications au sein de la revue de l'IPEM, permet de questionner les techniques Freinet dans le contexte urbain de l'Île-de-France. Raymond Fonvieille, dans un ouvrage (1998) qui retrace son expérience d'enseignant et de militant, explique que les articles de la revue *Éducateur d'Île-de-France* visent à diffuser les techniques Freinet à la fois aux adhérents de l'ICEM mais également aux enseignants extérieurs au mouvement. D'après Raymond Fonvieille c'est en raison de cette ouverture vers des enseignants non membres de l'ICEM, mais aussi en raison de la diffusion de la revue qui intéresse de plus en plus de monde, que trois enseignants (Raymond Fonvieille, Fernand Oury et Marie-Josèphe Denis) sont exclus du mouvement Freinet au Congrès de Saint-Étienne de mars 1961 (Lamihi, 1994, p.16)<sup>3</sup>.

Ces trois enseignants ont créé le Groupe Techniques éducatives (GTE) le 18 mai 1961 dans le cadre d'une assemblée générale réunissant une quarantaine de personnes afin de continuer à travailler sur les techniques Freinet en milieu urbain (Lamihi, 1994). Ainsi, la création du GTE et la publication de la revue *Éducation et Techniques*<sup>4</sup> avec l'aide financière de l'Institut pédagogique national, leur ont permis de continuer à mener une réflexion sur des méthodes d'enseignements différentes, issues des mouvements d'Éducation nouvelle et basées sur leurs propres expériences de classe. Raymond Fonvieille évoque l'intérêt qu'il porte à travers cette revue à dialoguer avec des écoles nouvelles (Decroly, La Source), les CEMEA et le GFEN (1998). Si les prémices de la pédagogie institutionnelle (PI) émergent au sein de l'IPEM à partir de 1958 (Dubois, 2012 ; Riondet, 2015), c'est plus particulièrement au sein du GTE qu'elle se développe. Mais peu de temps après la constitution de ce groupe, des champs théoriques divergents entraînent ses membres vers deux courants de pensée distincts, les empêchant de créer une réelle cohérence (Ardoino & Lourau, 1994).

D'un côté Fernand Oury, proche des préoccupations psychanalytiques de son frère Jean Oury (1924-2014), psychiatre et directeur de la clinique de la Borde, et instigateur avec Félix Guattari (1930-1992) de la psychothérapie institutionnelle pour qui l'inconscient tient une place importante dans les relations éducatives (Dubois, 2012 ; Bénévent & Mouchet, 2014). De l'autre, Raymond Fonvieille, proche du Groupe de Pédagogie institutionnelle (GPI) qui mène des réflexions sur l'autogestion à l'école avec, entre autres, Georges Lapassade (1924-2008), Michel Lobrot (1924-2019) et René Lourau (1933-2000). Ces acteurs ont contribué aux activités du GTE, et la PI est ainsi constituée de deux courants de pensée : institutionnaliste d'une part et autogestionnaire d'autre part (Schaepelynck, 2018).

### ■ **L'expérimentation de l'autogestion pédagogique à l'École de Gennevilliers**

Le décret du 3 août 1963 stipule que les élèves du secondaire sont rassemblés dans un lieu unique<sup>5</sup> mais dans trois sections distinctes : sections classiques et modernes de l'enseignement général long ; sections modernes de l'enseignement général court et classes du cycle de transition et du cycle terminal pratique. Selon André D. Robert (2010, p.57), « La section III rassemble

<sup>3</sup> Des recherches récentes apportent un nouvel éclairage sur les raisons du départ de ces acteurs (Dubois, 2019 ; Riondet, 2019, Schaepelynck, 2018). Il conviendrait de continuer à clarifier la lecture officielle de l'émergence de la PI et de l'autogestion pédagogique au sein de l'enseignement public.

<sup>4</sup> La revue *Éducation et Techniques* est publiée de 1961 à 1965.

<sup>5</sup> Suite à la réforme Fouchet, les Collèges d'enseignement secondaire (CES) et les cycles d'observation et d'orientation sont créés le 3 août 1963.

les élèves pour lesquels avaient été mises en place des classes de transition. Le rôle de ces classes était d'accueillir tous les jeunes ne pouvant suivre une scolarité normale en sixième à leur sortie du cycle élémentaire et devant recevoir une scolarité, une pédagogie adaptée pour atteindre le cycle terminal ». Les Instructions officielles et les directives pédagogiques spécifiques des classes de transition pour les enfants en difficultés scolaires et des classes de perfectionnement pour les enfants déficients mentaux (Dorison, 2006) préconisent la pratique des méthodes actives<sup>6</sup>. De plus, il est écrit à l'annexe I de l'arrêté du 12 août 1964 sur les méthodes à mettre en place dans les classes de perfectionnement : « Les activités de socialisation visent à l'intégration au groupe, cherchent à développer le sens de la responsabilité et l'aptitude à la communication. Il y a lieu en particulier, dans cette perspective, de prévoir l'autogestion de la coopérative, la création de conseils de classe. »<sup>7</sup> Au début des années 1960, c'est dans ce type de classe que Raymond Fonvieille et Bernard Bessière enseignent à l'École de Gennevilliers.

À la rentrée 1962, Raymond Fonvieille s'occupe d'élèves en fin de scolarité qui doivent trouver une orientation. Dans ce contexte, il n'a pas de programme prescrit, et peut donc envisager d'organiser la classe comme il l'entend. Selon Ahmed Lamihi (1994, p.86), « le premier objectif de R. Fonvieille est donc d'éduquer ces élèves à "l'autonomie". Or "l'autonomie" d'un groupe, lui semble-t-il, a besoin de l'autonomie de ces membres. Et cette conquête individuelle passe par la prise de conscience. » Raymond Fonvieille adapte la réunion de coopérative pratiquée dans le mouvement Freinet pour la transformer en Conseil de classe. Le conseil, qui devient une pratique pédagogique plébiscitée par les acteurs de la PI, joue un rôle déterminant au sein de la classe de Raymond Fonvieille. En effet, cette institution permet au groupe classe de prendre les décisions et de réguler toute l'organisation des activités de la classe : du contenu du programme pour chaque élève, des activités de groupe à mettre en place, de l'organisation matérielle de la classe (de son aménagement au matériel nécessaire) pour qu'elle fonctionne selon les décisions des élèves.

Mais ce n'est que lors de l'année scolaire 1963-1964 que ces deux enseignants instaurent réellement l'autogestion pédagogique dans leur classe. Ahmed Lamihi évoque deux raisons qui poussent Raymond Fonvieille vers la pratique de l'autogestion. La première est liée à son besoin de confronter sa pratique avec des théoriciens des sciences humaines. La deuxième est liée à la concurrence qui existe entre Fernand Oury et Raymond Fonvieille au sein du GTE. Fernand Oury peut, lui, s'appuyer sur la théorie du courant psychanalytique, et c'est pourquoi Raymond Fonvieille accepte de travailler avec Georges Lapassade, René Lourau et Michel Lobrot. Le GTE prendra fin officiellement en octobre 1966, mais le groupe est composé de deux orientations dès 1963.

En 1964, Georges Lapassade se réfère à la psychosociologie, influencée par la psychologie développée par Kurt Lewin (1890-1947)<sup>8</sup> et par Carl Rogers (1902-1987)<sup>9</sup>, pour observer les classes de Raymond Fonvieille et de Bernard Bessière à l'École de Gennevilliers, observations qu'il restitue dans son livre *L'Autogestion pédagogique* (1971). Par ailleurs, René Lourau (1964) qui participe aux travaux de recherche du GPI signe un article dans la revue *l'Éducation nationale* intitulé *L'autogestion à l'école* dans lequel il décrit la mise en place de l'autogestion à la rentrée 1964 dans son cours de français dans une classe de seconde d'un lycée technique.

Si les chercheurs du GPI ont des intérêts de recherche différents quant à l'autogestion pédagogique (Lapassade, Lourau, Lobrot), ils apportent un éclairage sur la relation enseignant-enseignant, la non-directivité, l'implication et la gestion des groupes ainsi que sur la question de l'institué et de l'instituant à partir de l'analyse de l'institution. Certains de ces chercheurs ont créé

<sup>6</sup> Instructions du 15 juillet 1963 : classes de transition. Voir également B.O. n°30 du 25 juillet 1963. Ainsi les Instructions du 15 juillet 1963 pour les classes de transition stipulent que « Dans l'immédiat, il apparaît que ces classes devront être confiées à des maîtres qui ont déjà acquis une certaine pratique des méthodes actives et qui pourront ainsi plus facilement confronter leurs méthodes et leurs expériences. »

<sup>7</sup> Arrêté du 12 août 1964 sur les classes de perfectionnement. B.O. n°32 du 3 septembre 1964 et n°35 du 24 septembre 1964 pour les classes de perfectionnement.

<sup>8</sup> Kurt Lewin est un psychologue américain qui a développé la théorie de la dynamique des groupes.

<sup>9</sup> Carl Rogers est un psychologue américain qui a inspiré la méthode non directive.

par la suite le courant de l'analyse institutionnelle (Hess & Savoye, 1988 ; Lourau, 1969, 1970b, 1971b, 1997).

### ■ **Influence des pédagogies actives ?**

Alors quelle est l'influence du mouvement d'Éducation nouvelle et/ ou des pédagogies actives ? Le principe du *self-government* à l'école qui s'est développé dans le mouvement de l'Éducation nouvelle au début du XX<sup>e</sup> siècle peut être envisagé comme la tentative d'une mise en pratique d'instances de décision par les élèves (Patry & Wagnon, 2019). Tout comme le mouvement de la coopération à l'école dont le modèle sera repris par Freinet et son mouvement (Savoye & Guey, 2011).

Les acteurs de la PI et plus particulièrement ceux du courant autogestionnaire entendent dépasser le cadre conceptuel du mouvement de l'Éducation nouvelle : « L'enfant n'a la possibilité d'intervenir dans l'organisation de la vie scolaire (quand existe une coopérative) que dans des secteurs secondaires. La prise en charge de l'essentiel, le contenu du savoir, son organisation, la méthode d'apprentissage, l'évaluation restent le privilège de l'enseignant » (Fonvieille, 1988, p.43). Par ailleurs, dans la publication de Michel Lobrot, *La Pédagogie Institutionnelle, l'école vers l'autogestion* (1966), celui-ci revient sur les limites de la pédagogie nouvelle, et ses échecs (Savoye, 2004). S'il reconnaît la puissance théorique des pédagogues de l'Éducation nouvelle, ses critiques visent des pratiques pédagogiques restées trop abstraites. Cependant, ces critiques permettent aussi à ces auteurs de donner de la crédibilité à la PI et à l'autogestion pédagogique qui sont des courants pédagogiques encore récents.

Au sein des mouvements pédagogiques et notamment au sein de l'ICEM, les deux versions de la PI se développent dans les années 1970, après le décès de Freinet en 1966 (Riondet & Go, à paraître). L'autogestion pédagogique est instaurée par plusieurs militants (Le Gal, 1973, 1983, 1995 ; Yvin, 1970) mais c'est surtout la version psychanalytique de la PI qui prend de l'ampleur au sein de ce mouvement. La réintégration de Fernand Oury à la fin des années 1970, au sein du groupe Genèse de la coopérative, a facilité la diffusion de cette version de la PI dans le mouvement Freinet

## ■ **2. L'Autogestion**

L'émergence du courant autogestionnaire, d'abord de façon confidentielle à la fin des années 1950 développée par des chercheurs dans des revues<sup>10</sup>, puis de façon plus massive dans toutes les strates institutionnelles (syndicats, entreprises, partis politiques...) dans les années 1970 prône un modèle politique de l'autogestion. Il s'agit pour les promoteurs de ce modèle politique de gérer les institutions collectivement afin que les acteurs sociaux deviennent autonomes, maîtrisent et participent, de façon horizontale, aux différents pouvoirs institutionnels. Cependant, les modèles politiques prônés depuis le début des années 1960 et dans les années 1970 ne convergent pas vers les mêmes modalités et les conceptions sont différentes selon les acteurs et les groupes (Lourau, 1970a, 1971a ; Bourdet & Guillerme, 1975 ; Georgi, 2003).

### ■ **L'apport théorique de l'autogestion**

Le groupe *Socialisme ou Barbarie* et la revue du même nom (Premat, 2008 ; Raflin, 2005), à partir de 1949 et jusqu'en 1965, développent des problématiques qui permettent à certains courants autogestionnaires en France d'asseoir leurs théories. Les membres de ce groupe se veulent d'orientation marxiste anti-dogmatique et proche des conseillistes. Si la revue ne cite pas à proprement l'autogestion (mot qui n'existe pas encore en français à la fin des années 1950), le projet d'autonomie théorisé par Cornélius Castoriadis (1922-1997) influence fortement les mouvements autogestionnaires, multiples et hétérogènes. René Lourau (1970a, p.9) renvoie d'ailleurs, vers les articles de la revue *Socialisme ou Barbarie*, en ce qui concerne « la théorie politique

<sup>10</sup> Par exemple, les revues « *Socialisme ou Barbarie* », « *Arguments* », « *l'Internationale Situationniste* ».

comme référentiel de l'autogestion ». Par ailleurs, les théories développées dans la revue *Arguments*<sup>11</sup> et dans la revue de *l'Internationale situationniste*<sup>12</sup> sont également des sources importantes pour les mouvements autogestionnaires.

Ainsi, dès le milieu des années 1960, et plus particulièrement après les événements de Mai 68 et dans les années 1970, des chercheurs s'appuient sur l'autogestion pour élaborer un modèle politique. La revue *Autogestion*<sup>13</sup>, qui publie son premier numéro en 1966, en est un bon exemple. Cette revue est initiée en 1965 par Georges Gurvitch peu de temps avant son décès, Jean Bancal et Daniel Guérin. Elle se propose d'étudier de façon scientifique et militante les problèmes relatifs à l'autogestion dans toutes ses formes. Dès le début, elle réunit plusieurs « tendances » de l'autogestion : des libertaires (Daniel Guérin, Jean Bancal), des marxistes de différents courants (Yvon Bourdet, René Lourau, Michel Raptis, Pierre Naville) ainsi que le courant du « Collège coopératif » (Henri Desroche, Albert Meister et Joseph Fisera). Ainsi, la revue *Autogestion* a été un des supports de diffusion importants pour l'étayage des différentes thèses autogestionnaires (Weil, 1999). Selon Olivier Corpet (1978, p.424), les différents courants qui unissaient ces auteurs étaient basés sur « La nécessité de combattre la bureaucratisation des fins et des moyens de la lutte révolutionnaire [qui] constituait déjà un lien ténu mais solide – qu'on retrouvait dans une revue comme *Socialisme ou Barbarie* dont certains étaient issus – autour duquel le projet autogestionnaire allait natter de subtils entrelacs. »

Dans les années 1970, plusieurs auteurs engagés dans la recherche sur l'autogestion publient des ouvrages pour une meilleure compréhension de ce modèle politique. L'ouvrage *Clefs pour l'autogestion* d'Alain Guillermin et Yvon Bourdet (1975) retrace notamment l'historique de l'autogestion. Pour ces auteurs, le mot autogestion est relativement récent, il est apparu dans la langue française au début des années 1960. Pierre Rosanvallon élabore et clarifie le concept d'autogestion dans la publication *L'âge de l'autogestion* (1976). Il s'agit selon lui d'un mot au sens étymologique restreint soit la gestion par soi-même.

#### ■ **L'autogestion et le mouvement social**

S'il est communément admis que les mouvements sociaux (pour ne citer que quelques exemples LIP, Doux, Pechiney Noguères et le Larzac) se sont également emparés des préoccupations autogestionnaires, notamment dans les usines et pendant les mouvements de grève, il apparaît que c'est plus particulièrement par l'action syndicale que le modèle autogestionnaire s'est répandu dans la société française de l'après Mai 68 (Kergoat, 1970). Selon Jean Magniadas (2003, p.437), « La notion d'autogestion appartient au patrimoine du mouvement ouvrier. Les conceptions dont elle se réclame, plus ou moins explicitement, empruntent à plusieurs courants doctrinaux (fouriérisme, communisme, anarchisme, anarcho-syndicalisme etc.) [...] L'apparition du thème est souvent concomitante à des situations hautement conflictuelles et visant à dépasser les rapports sociaux existants. Ainsi, en France, c'est en 1968 que la CFDT introduit la notion d'autogestion sur la scène sociale ». Si la CFDT s'empare de la question de l'autogestion comme modèle de gestion des entreprises, les partis politiques ne sont pas en reste. Le Parti socialiste au début des années 1970, puis le Parti communiste à la fin des années 1970 font référence à l'autogestion dans leurs programmes. Néanmoins selon Hélène Hatzfeld (2003), le sens donné au terme autogestion n'est pas le même pour toutes ces organisations et des différences apparaissent. Le modèle autogestionnaire proposé par ces partis politiques s'éloigne de l'autogestion théorisée dans les années 1960 dans les revues déjà citées. Ainsi, le terme autogestion devient un mot qui recouvre plusieurs modèles politiques, plusieurs conceptions en termes d'idéal démocratique.

<sup>11</sup> La revue *Arguments*, fondée par Edgar Morin, Roland Barthes, Jean Duvignaud et Colette Audry, publiée de 1956 à 1962, compte vingt-huit numéros qui traitent de différents sujets politiques tels que les conseils ouvriers, le communisme, le marxisme, la classe ouvrière française et la bureaucratie.

<sup>12</sup> Les situationnistes sont les membres d'un mouvement artistique et politique « révolutionnaire » créé en 1957 et dont les plus connus sont Guy Debord, Raoul Vaneigem et Asger Jorn. La revue *l'Internationale Situationniste* compte douze numéros publiés de 1958 à 1969.

<sup>13</sup> En 1970 la revue change de nom pour devenir *Autogestion et socialisme*, puis *Autogestions* au pluriel dans une troisième mouture en 1980. La revue paraît jusqu'en 1986.

### 3. 1982 : les quatre centres expérimentaux « Savary »

En 1982, quatre lycées expérimentaux sont créés en France : le Centre expérimental de Saint Nazaire, le Centre expérimental maritime en Oléron, le Collège-lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair et le Centre expérimental autogéré de Paris qui deviendra le Lycée autogéré de Paris (LAP)<sup>14</sup>. Ces lycées tentent ainsi de faire participer les élèves à la gestion et aux décisions concernant l'établissement scolaire. Certains d'entre eux se réclament de l'autogestion pédagogique. Quel est donc le contexte qui permet l'ouverture de ces lycées à une période de déclin de l'autogestion dans la société française ? Quels sont les fonctionnements de ces lycées qui revendiquent l'autogestion pédagogique ? Et quelle est la vision de l'institution sur ces expérimentations ?

#### ■ Contexte d'instauration et références pédagogiques et/ ou politique

Suite à l'arrivée de la gauche au pouvoir en mai 1981, le ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary (1918-1988), autorise l'ouverture de quatre lycées expérimentaux en France<sup>15</sup>. Cette autorisation est ambiguë au vu des dispositions mises en place par le gouvernement après les élections de 1981. Selon Guy Lapostolle (2004), si « Le plan socialiste pour l'éducation s'inscrit dans le cadre du programme commun de gouvernement de gauche. » et préconise la décentralisation et l'autogestion dans la société, le programme de François Mitterrand est moins porté sur l'autogestion et se veut en faveur d'un état centralisé.

Ces lycées forment les quatre centres expérimentaux dits « Savary » dans le langage du ministère de l'Éducation nationale. Ces lycées sont nés de projets qui ont commencé à émerger à la fin des années 1970 et au début des années 1980. Des enseignants de diverses tendances pédagogiques, répartis dans plusieurs régions, souhaitent changer le cadre de l'école traditionnelle. Ils commencent à se réunir et sentent la possibilité qu'avec ce nouveau gouvernement leurs projets peuvent aboutir. Le réseau de sociabilité des acteurs de ces lycées est pluriel. Certains ont des affinités avec le mouvement Freinet et la PI en raison d'une pratique de classe antérieure, d'autres ont une affinité avec le courant syndical de l'École émancipée, l'autogestion politique ou les théoriciens de l'analyse institutionnelle (Papantoniou, 2010). De plus, si le terme d'autogestion s'est beaucoup répandu dans la société française depuis les événements de Mai 68, le lycée expérimental d'Oslo a particulièrement influencé les enseignants porteurs des projets de lycées expérimentaux.

Ainsi, l'ouvrage de Mosse Jorgensen, *Un lycée aux lycéens : le lycée expérimental d'Oslo (1975)* a permis de faire connaître l'expérience de ce lycée instauré en 1966 et dont le principe est basé sur l'autogestion pédagogique. Les particularités de ce lycée sont brièvement énoncées dans la préface du livre rédigée par Gérard Mendel (1975, p.8-9) :

- « - Pas de présence obligatoire aux cours pour les élèves et, en principe, non-information des parents à propos des absences éventuelles. [...]
- Pas d'obligation statutaire de notation des élèves, d'où possibilité d'expérimenter librement en ce domaine.
- Possibilité de répartir à son choix sur les trois années les matières obligatoires et facultatives.
- Administration mixte du lycée par les enseignants et les lycéens par l'intermédiaire d'Assemblées générales et d'un Conseil exécutif ».

Dans un premier temps, c'est le Centre expérimental de Saint-Nazaire qui ouvre ses portes en février 1982, soit six mois avant les trois autres. Au lendemain des élections présidentielles de 1981, Gabriel Cohn-Bendit<sup>16</sup> envoie une lettre ouverte au nouveau ministre de l'Éducation natio-

<sup>14</sup> De nombreux autres projets d'établissements n'ont pas vu le jour, c'est le cas notamment du projet de collège autogéré dans le 20<sup>e</sup> arrondissement de Paris, Cf. Anne-Marie Bonnisseau et Marie-Noëlle Bonnisseau (1983), « Histoire d'un collège qui n'existe pas encore », *Autogestions*, n°12/13, p.101-115.

<sup>15</sup> Ces lycées expérimentaux étaient, dès leur création, rattachés à un autre lycée existant. Le budget provenait de l'État. Les élèves étaient inscrits dans le lycée officiel de rattachement et inscrits officieusement au lycée expérimental.

<sup>16</sup> Gabriel Cohn-Bendit, né en 1936, est un enseignant, militant du courant syndical de l'École émancipée et proche du mouve-



nale. Dans cette lettre, il met en avant l'échec scolaire, les élèves en rupture avec l'école et les enseignants qui souhaitent enseigner différemment et il demande : « Alors pourquoi ne pas réunir ces élèves et ces enseignants "marginaux" qui s'entendent si bien quand les hasards des emplois du temps les font se rencontrer ? »<sup>17</sup>

Les trois autres lycées sont créés à la rentrée 1982. Le projet pédagogique du Centre expérimental et maritime en Oléron (CEPMO) mentionne que l'équipe enseignante se charge de gérer les questions administratives, pédagogiques et budgétaires, ce qui constitue le pouvoir législatif du lycée, tandis que les délégués élèves de chaque classe se réunissent en coordination-élèves pour recueillir et diffuser l'information<sup>18</sup>. En ce qui concerne le Collège-lycée d'Hérouville-Saint-Clair, en avril 82, une trentaine d'enseignants se réunissent et élaborent un projet intitulé *Pour une autre école*<sup>19</sup>. L'équipe de ce projet est soutenue par la municipalité d'Hérouville-Saint-Clair afin de permettre le prolongement des *écoles ouvertes* vers le secondaire. Mais ce n'est qu'au mois d'août 1982 que le Lycée autogéré de Paris (LAP) obtient le feu vert pour l'ouverture. Le projet est porté par Jean Lévi<sup>20</sup>, qui est à l'initiative avec des lycéens, de l'ouverture d'une école parallèle hébergée dans une salle de MJC à Marly-le-Roi en 1977 (Lemoine, 1981). Dès le mois de juin 1981, il envoie une lettre au cabinet du ministre pour créer un lycée à Paris sur le modèle du Lycée d'Oslo.

Ces lycées sont considérés par le ministère comme des expérimentations pédagogiques. Et si les équipes des quatre lycées veulent instaurer, au sein de leur établissement, l'interdisciplinarité, la démocratie et la participation active des lycéens, ils ne veulent pas tous mettre en place l'autogestion.

■ **Fonctionnement de deux lycées expérimentaux : cogestion ou autogestion ?**

Les fonctionnements de ces lycées diffèrent les uns des autres. En effet, le Centre expérimental de Saint Nazaire et le LAP ont fait le choix de la pédagogie autogestionnaire pour le fonctionnement et la gestion de leur structure.

Le Centre expérimental de Saint Nazaire met en place une cogestion entre les enseignants et les élèves. Dans un numéro thématique de la revue *Autogestions* intitulé *Les passions pédagogiques*, l'article rédigé par l'équipe éducative du Lycée de Saint Nazaire fait part des réflexions un an après l'ouverture (1983, p.59) : « Dans son approche institutionnelle : l'autonomie individuelle et l'autogestion collective nous apparaissent maintenant comme un but à rechercher et non comme un préalable sur lequel on peut construire une institution modèle, à cet égard la non-obligation ne suffit pas comme principe de fonctionnement mais il faut mettre en place des structures qui suscitent une participation réelle sans qu'il y ait de sanctions, en négociant des contrats de types différents ». Le Lycée de Saint Nazaire est donc constitué, à ses débuts, de structures d'enseignement (des ateliers de formation, des ateliers de production) et de structures politiques (collège enseignant, collège élèves, structure mixte, une commission exécutive pour la gestion du quotidien et l'assemblée générale).

Le LAP fait lui le choix de l'autogestion entre enseignants et élèves (Papantoniou, 2010 ; Riondet, 2002). Dans le même numéro de la revue *Autogestions*, l'équipe de ce lycée écrit (1983, p.67) : « Le but du lycée, au-delà du bac, est donc l'apprentissage de l'autogestion d'un lieu d'enseignement et de vie qui appartient à tous et est géré par tous sans responsables privilégiés (pas de directeur, censeur, CPE ni de personnel administratif ou de service) ni "chef historique" : l'Assemblée Générale est l'organe suprême de décisions ». Au moment de la parution de

---

ment Freinet.

<sup>17</sup> Lettre ouverte au Ministre de l'Éducation nationale publiée dans le journal *Libération* du 26 juin 1981.

<sup>18</sup> *Projet pédagogique du CEPMO*, Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (Direction générale de l'enseignement scolaire), 1982-2010 - Structures expérimentales, Archives nationales.

<sup>19</sup> *Pour une autre école, pré projet d'un établissement du second degré (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles)*, p.1/3, projet du Collège-lycée d'Hérouville-Saint-Clair, Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (Direction générale de l'enseignement scolaire), 1982-2010 -Structures expérimentales, Archives nationales.

<sup>20</sup> Jean Lévi (1945-1986) était professeur de sciences économiques et sociales dans un lycée de la Celle-Saint-Cloud avant de fonder le Lycée autogéré de Paris en 1982.

l'article, le Lycée autogéré n'a ouvert que depuis quelques mois et l'organisation n'en est qu'à ses débuts. Dès le départ, ce lycée a mis en place des structures d'enseignement (ateliers thématiques, projets interdisciplinaires) et des structures de répartition des pouvoirs (sept commissions : budget, administration, relations publiques, récupération, planning, collecte des idées, accueil et une assemblée générale hebdomadaire). À l'ouverture du lycée en 1982, le projet initial du LAP s'appuie sur quelques principes de base : « Le LAP prépare au bac, mais ne prépare pas qu'au bac. Il n'est pas sectorisé. Il s'adresse si possible à des élèves volontaires. Il est géré par les enseignants et les élèves. Les décisions sont prises collectivement par vote, en respectant l'équation : un professeur = un élève = une voix, à l'image de la vie publique. En particulier, les dépenses sont votées par l'ensemble de la collectivité. Le versement des salaires des enseignants est hors du contrôle de la collectivité. Les élèves ne sont pas soumis à l'obligation de présence. » (Elman, 1995, p.267)

Pour Bernard Elman<sup>21</sup> (2010), il s'agit de mettre en pratique un idéal, l'utopie de l'autogestion à l'intérieur d'un établissement en misant sur la pratique, mais il s'agit également d'accueillir des élèves pour qui le système tel qu'il existe ne leur convient pas.

### ■ **La pérennisation des expérimentations et la question de l'évaluation**

Si les quatre centres expérimentaux sont instaurés avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, quelle est la vision de l'institution sur ces établissements scolaires ? Et comment ces lycées ont-ils été perçus suite aux changements ministériels survenus dans les années 1980 ? La correspondance et les notes administratives entre la Direction des lycées et le Cabinet du ministre de l'Éducation nationale entre 1982 et 1990<sup>22</sup>, nous permet de constater que de nombreux échanges ont eu lieu sur la pérennisation de ces lycées, leur évaluation et leur statut administratif.

En effet, dès le 28 octobre 1982, un courrier du directeur des lycées, Claude Pair, à l'attention de Francine Best, directrice de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), mentionne que « Le suivi des quatre opérations expérimentales citées en objet nécessite la mise en place d'un dispositif d'évaluation externe et je souhaiterais que cette mesure fasse l'objet d'une concertation préalable entre INRP, la mission des technologies nouvelles, de l'innovation et de la formation et la Direction des lycées » (Elman, 1983, p.73). Un courrier du 10 décembre 1982 de la Direction des lycées indique que l'expérience se déroule sur trois ans (la durée du second cycle) avant de faire l'objet d'une évaluation sommative (Elman, 1995).

Le départ d'Alain Savary du ministère de l'Éducation nationale, son remplacement par Jean-Pierre Chevènement le 19 juillet 1984, met en suspend pour un temps l'évaluation des lycées expérimentaux. En 1985, après trois ans d'expérimentation plusieurs échanges au sein du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports tentent de trouver une solution administrative et envisagent la pérennité des quatre lycées mais aucune décision n'est prise. Ce n'est qu'en 1988 que la Direction des lycées et collèges intervient auprès du directeur du cabinet du ministre : « Il paraît donc extrêmement souhaitable de lancer une procédure d'évaluation sur ces quatre expériences, afin : - de disposer d'éléments quant au devenir de ces tentatives. Doivent-elles perdurer, s'étendre, s'arrêter ? »<sup>23</sup>

En 1988, la fermeture du CEPMO se pose en raison de l'ouverture d'un autre lycée dans la région Poitou-Charentes. Mais la Direction des lycées et collèges écrit le 15 avril 1988<sup>24</sup>, sur la né-

<sup>21</sup> Bernard Elman est né en 1944, instituteur, puis enseignant de mathématiques au LAP dès la première année d'ouverture en 1982 et ce jusqu'en 2005. Il a participé au courant de l'analyse Institutionnelle dans les années 1980 et 1990. Il est l'auteur d'une maîtrise de sciences de l'éducation dirigée par René Lourau et soutenue en 1995 à l'Université Paris 8.

<sup>22</sup> Correspondance, projet d'établissement, notes administratives, relevé de conclusions, notes manuscrites, tableaux récapitulatifs des structures, contrats (1982-2010), Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (Direction générale de l'enseignement scolaire), cotes : 20130078/30 à 20130078/40, Archives nationales.

<sup>23</sup> Note du 29 septembre 1988 de la Direction des lycées et collèges à l'attention du directeur du cabinet du ministre sur les centres expérimentaux, leur évaluation, leur avenir, Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (Direction générale de l'enseignement scolaire), cote : 20130078/30 à 200130078/32, Archives nationales.

<sup>24</sup> Note du 15 avril 1988 de la Direction des lycées et collèges à l'attention de Monsieur Lucius sur le centre expérimental d'Oléron, Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (Direction générale de

cessité de ne pas séparer les quatre centres car ils forment un ensemble. Ainsi, l'évaluation est envisagée pour le mois de mai pour le lycée d'Oléron et octobre 1988 pour les trois autres. La note du 26 septembre 1989<sup>25</sup> du directeur des lycées et collèges à l'attention du directeur du cabinet du ministre, après l'élaboration du rapport conjoint des deux inspections générales sur les centres expérimentaux, conclut à l'intérêt pédagogique de ces établissements. Cependant, le rapport juge qu'il y a des nuances selon les différentes structures observées : « Le rapport met toutefois en évidence des disparités entre la situation des quatre centres. Pour trois d'entre eux, des mesures administratives seraient suffisantes pour améliorer leur fonctionnement. Pour celui de Paris, le redressement de la situation est plus problématique et la question de sa fermeture peut être posée. »<sup>26</sup>

Toutefois, dans une lettre adressée aux recteurs des quatre académies concernés, la Direction des lycées et collèges écrit : « Par lettre du 1<sup>er</sup> décembre 1989, je vous ai informé qu'au vu des conclusions de l'évaluation approfondie menée par l'inspection générale, j'avais décidé de conforter l'expérience et d'assurer la pérennité des centres expérimentaux. »<sup>27</sup> Le compte rendu, daté du 27 mars 1990, des réunions organisées par la Direction des lycées et collèges avec la participation des quatre rectorats concernés ainsi que des deux inspections générales, s'attarde sur les problématiques liées aux locaux, au financement et au statut administratif des quatre lycées. Des prescriptions d'ordre pédagogique sont également mentionnées : « Les 4 centres constituent, dans l'ensemble, des structures adaptées, semble-t-il, aux besoins de jeunes mal à l'aise dans des structures normales. Il est indispensable, cependant, que chacun se dote d'un projet pédagogique imposant un minimum d'exigences, notamment en termes d'organisation et de fréquentation des cours ainsi que d'objectif à atteindre. »<sup>28</sup> Et en ce qui concerne plus spécifiquement le Lycée autogéré de Paris, il est écrit : « Il conviendrait alors de rechercher un chef d'établissement qui accepterait le rattachement administratif et qui serait capable de s'investir pour mettre au point avec l'équipe enseignante un règlement imposant un minimum d'exigences sur le plan de la pédagogie et de la gestion. »<sup>29</sup> Cette dernière citation mérite d'être analysée. En effet, les enseignants du LAP revendiquent leur autonomie par rapport à la hiérarchie de l'Éducation nationale et le projet du lycée porte justement sur l'élaboration et le vote des règles par ses membres (enseignants et élèves). Par conséquent, ce lycée serait-il encore autogéré si un chef d'établissement le dirigeait ? Comment une expérimentation pédagogique peut-elle garder ses spécificités dans l'enseignement public sans être dénaturée par l'institution ?

## Conclusion

Les références pédagogiques et/ ou politiques des équipes qui ont porté les projets de lycées pendant l'année scolaire 1981-1982 sont multiples. Les mouvements sociaux et les réformes du système scolaire dans les années 1960 et 1970 n'ont fait qu'accentuer leurs souhaits de penser et d'enseigner autrement dans l'enseignement public.

Si les enseignants de ces lycées ont pu se sentir, à plusieurs reprises, inquiétés par l'institution, ces expériences n'ont pas rencontré de réels obstacles pour leur pérennité de la part du ministère de l'Éducation nationale. Cependant, nous pouvons constater plusieurs tentatives pour re-

---

l'enseignement scolaire), cotes : 20130078/30 à 200130078/32, Archives nationales.

<sup>25</sup> Note du 26 septembre 1989 de la Direction des lycées et collèges à l'attention du directeur du cabinet du ministre sur la situation des centres expérimentaux d'Hérouville-Saint-Clair, Oléron, Paris et Saint-Nazaire, Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (Direction générale de l'enseignement scolaire), cotes : 20130078/30 à 200130078/32, Archives nationales.

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> Lettre de la Direction des lycées et collèges aux quatre recteurs des académies concernées, Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, non datée, Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (Direction générale de l'enseignement scolaire), cotes : 20130078/30 à 200130078/32, Archives nationales.

<sup>28</sup> Compte-rendu du 27 mars 1990 de la Direction des lycées et collèges sur les centres expérimentaux, compte-rendu des réunions organisées le 6,7,8 et 12 mars par la Direction des lycées et collèges avec la participation des quatre rectorats concernés, les deux inspections générales, de la DGF, de la DPID, de la DPAOS et de la DPE (p.3), Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (Direction générale de l'enseignement scolaire), cotes : 20130078/30 à 200130078/32, Archives nationales.

<sup>29</sup> *Ibid.* p.4.

mettre de l'ordre dans l'organisation pédagogique de certaines structures, jugées trop permissives ou trop éloignées dans leur fonctionnement du reste de l'enseignement public. Paradoxalement, les changements ministériels ont contribué à retarder les évaluations sur ces lycées. Ces lycées ont, ainsi, pu perdurer depuis les années 1980. Pour Antoine Prost (2003, p.610), « Il est un champ cependant où l'autogestion conserve une signification forte : celui de l'éducation. Des établissements de petite taille soumis à des règles institutionnelles largement dérogoires s'en revendiquent. Des éducateurs la pratiquent, dans des séquences d'enseignement privilégiées ou avec des groupes restreints. L'idéal du travail autonome ou individualisé reste vivace. Cela invite à la réflexion. La formation est peut-être, en effet, le seul champ dans lequel l'autogestion réponde à l'objectif même de l'institution. Il ne s'agit pas ici de produire des objets pour un marché, ni même de développer des comportements adaptés aux situations, mais fondamentalement d'éduquer à la liberté et à la responsabilité. » Plus de trente ans plus tard, malgré les réformes scolaires, les gouvernements successifs et épisodiquement, les menaces de fermeture, ces quatre lycées existent toujours. L'autogestion pédagogique n'a pas bouleversé et changé la forme scolaire au sein du système public. Ces établissements expérimentaux restent toujours aussi différents des autres lycées « traditionnels ».

## Références

*Autogestion et socialisme* (1970), n°13-14 (Autogestion et formation).

*Autogestions* (1983), n°12/13 (Les passions pédagogiques).

ARDOINO Jacques & LOURAU René (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, Presses universitaires de France.

BAUDELOT Christian & ESTABLET Roger (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.

BÉNÉVENT Raymond & MOUCHET Claude (2014), *L'École, le Désir et la Loi, Fernand Oury et la Pédagogie Institutionnelle*, Nîmes, Champ social Éditions.

BOUMARD Patrick & LAMIHI Ahmed (éds.) (1995), *Les pédagogies autogestionnaires*, Vauchrétien, Ivan Davy.

BOURDET Yvon & GUILLERM Alain (1975), *Clefs pour l'autogestion*, Paris, Seghers.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Claude (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit.

CENTRE EXPÉRIMENTAL AUTOGÉRÉ DE PARIS (1983), *Autogestions*, n°12/13 (Les passions pédagogiques), p.67-71.

CENTRE EXPÉRIMENTAL DE SAINT-NAZAIRE (1983), *Autogestions*, n°12/13 (Les passions pédagogiques), p.57-65.

CORPET Olivier (1978), « Sur l'autogestion, commentaires bibliographiques », *Cause commune*, n°1 (Qui a peur de l'autogestion ?), p.424.

DORISON Catherine (2006), « Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité », *Le français aujourd'hui*, n°152, p.51-59.

DUBOIS Arnaud (2012), « Pédagogie Institutionnelle et Éducation nouvelle (1958-1968) », dans Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost, *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p.89-98.

DUBOIS Arnaud (2019), *Histoire de la pédagogie institutionnelle. Les monographies*, Nîmes, Champ Social.

ELMAN Bernard (1983), « Y a-t-il un évaluateur dans la salle ? », *Autogestions*, n°12/13 (Les passions pédagogiques), p.73-84.

- ELMAN Bernard (1995), *Institutionnalisation et questions de temps au Lycée Autogéré de Paris*, Mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation, Université Paris 8.
- ELMAN Bernard (2010), « Six effets pour une approche du Lycée Autogéré (4). L'effet Hawthorne », Le Blog de Bernard Elman, Médiapart, En ligne <https://blogs.mediapart.fr>
- FONVIEILLE Raymond (1988), « Élément pour une histoire de la pédagogie institutionnelle », dans Rémi Hess & Antoine Savoye (éds.), *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Paris, Méridiens Klincksieck, p.33-46.
- FONVIEILLE Raymond (1998), *Naissance de la pédagogie Autogestionnaire*, Paris, Anthropos.
- GEORGI Frank (éd.) (2003), *Autogestion : La dernière utopie ?*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- HATZFELD Hélène (2003), « L'autogestion dans la recomposition d'un politique de gauche », dans Georgi Frank (éd.), *Autogestion : La dernière utopie ?*, Paris, Publications de la Sorbonne, p. 173-186.
- HESS Rémi & SAVOYE Antoine (éds.) (1988), *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- JORGENSEN Mosse (1975), *Un lycée aux lycéens. Le Lycée expérimental d'Oslo*, Paris, Les éditions du Cerf.
- KERGOAT Danièle (1970), « Une expérience d'autogestion en mai 1968 (émergence d'un système d'action collective) », *Sociologie du travail*, 12<sup>e</sup> année, n°3, juillet-septembre, p.274-292.
- LAMIHI Ahmed (1994), *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou L'École de Gennevilliers*, Paris, Ivan Davy.
- LAPASSADE Georges (éd.) (1971), *L'autogestion pédagogique. Recherches institutionnelles*, Paris, Gauthier-Villars.
- LAPOSTOLLE Guy (2004), *La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand*, Thèse d'histoire contemporaine, Université de Bourgogne.
- LE GAL Jean (1973), « La dernière étape de l'école bourgeoise vers l'autogestion », *L'Éducateur*, n°2, p.7-10.
- LE GAL Jean (1983), « Une classe Freinet au quotidien ou l'autogestion obligatoire », *Autogestions*, n°12/13, (Les passions pédagogiques), p.123-132.
- LE GAL Jean (1995), « Une aventure autogestionnaire dans le mouvement Freinet », dans Patrick Boumard & Ahmed Lamihi (éds.), *Les pédagogies autogestionnaires*, Paris, Ivan Davy, p.93-104.
- LEMOINE Maurice (1981), « Alors, à Marly prochain ? », *Autrement*, n°33, p.198-203.
- LOBROT Michel (1966), *La pédagogie institutionnelle. L'École vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars.
- LOURAU René
- (1964), « L'autogestion pédagogique à l'école », *L'Éducation nationale*, n°31, 5 novembre, p.18-19.
  - (1969), *L'instituant contre l'institué*, Paris, Anthropos.
  - (1970a), « À quoi sert la notion d'autogestion ? », *Autogestion et socialisme*, n°13-14, (Autogestion et formation), p.3-12.
  - (1970b), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Les éditions de Minuit.
  - (1971a), « La Commune : un laboratoire historique (contre-culture, contre-société, contre-institution) », *Autogestion et socialisme*, n°15, p.14-18.
  - (1971b), *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Paris, L'Épi.
  - (1997), *La Clé des Champs. Une introduction à l'analyse institutionnelle*, Paris, Anthropos.
- MANDEL Ernest (1970), *Contrôle ouvrier, conseils ouvriers, autogestion : anthologie*, Paris, François Maspero.
- MAGNIADAS Jean (2003), « Nouvelles stratégies du management et autogestion », dans Franck Georgi (éd.), *Autogestion la dernière utopie ?*, Paris, Publications de la Sorbonne, p.437-450.
- MENDEL Gérard (1975), « Préface », dans Jorgensen Mosse, *Un lycée aux lycéens. Le Lycée expérimental d'Oslo*, Paris, Les éditions du Cerf.

PAPANTONIOU Maria (2010), *Éléments d'une Analyse Institutionnelle du Lycée Autogéré de Paris (LAP) : réflexion théorique et recherche ethnographique*, Thèse de sciences de l'éducation, Université Paris 8.

PATRY Delphine & WAGNON Sylvain (2019), « Le self-government : l'instauration d'un principe fédérateur de l'Éducation nouvelle (1900-1930) ? », dans Véronique Castagnet & Caroline Barrera (éds.), *Décider en éducation. Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs (du XV<sup>e</sup> siècle à nos jours)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p.139-153.

PREMAT Christophe (2008), « L'autonomie introuvable. Socialisme ou Barbarie et Mai 68 », *Dissidences*, n°4, (Mai 68 : Monde de la culture et acteurs sociaux dans la contestation), p.88-101.

PROST Antoine (2003), « Une utopie pédagogique », dans Georgi Frank (éd.), *Autogestion : la dernière utopie ?*, Paris, Publications de la Sorbonne, p.607-612.

RAFLIN Marie-France (2005), « *Socialisme ou barbarie* ». *Du vrai communisme à la radicalité*, Thèse de doctorat en science politique, Institut d'études politiques de Paris.

RIONDET Xavier (2002), *L'Autogestion et les élèves en rupture avec le système « traditionnel », l'exemple du Lycée Autogéré de Paris en mai 2002*, Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université Nancy 2.

RIONDET Xavier (2015), « La revue Techniques de Vie (1959-1964) ou l'impossibilité des collaborations. Un épisode entre histoire du militantisme et histoire des sciences de l'éducation », *Penser l'éducation*, n°36, p.119-143.

RIONDET Xavier (2019), « Réception et dilution des apports de la pensée des Freinet. Le cas des militants pédagogiques parisiens après 1945 », *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, n°41, p.404-422.

RIONDET Xavier & GO Henri-Louis (éds.) (à paraître), *À côté de Freinet*, Tome I et II, Nancy, Presses universitaires de Nancy - EDULOR.

ROBERT André D. (2010), *L'École en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

ROSANVALLON Pierre (1976), *L'Âge de l'autogestion ou la Politique au poste de commandement*, Paris, Éditions du Seuil.

SAVOYE Antoine (2004), « L'Éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) », dans Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye (éds.), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Bern, Peter Lang, p.235-269.

SAVOYE Antoine & GUEY Emmanuelle (2011), « La coopération scolaire selon Barthélémy Profit, une composante de l'Éducation nouvelle ? », *Recherches et Éducatives*, n°4, p.41-51.

SCHAEPELYNCK Valentin (2018), *L'institution renversée : folie, analyse institutionnelle et champ social*, Paris, Eterotopia.

WEIL Claudie (1999), « La revue Autogestion comme observatoire des mouvements d'émancipation », *L'Homme et la société*, n°132-133, p.29-36.

WUSTEFELD Sophie (2018), *Une philosophie politique de l'éducation : Aux sources de la pédagogie autogestionnaire (Lapassade, Lourau, Fonvieille)*, Thèse de philosophie, Université de Liège.

YVIN Pierre (1970), « L'autogestion à l'école, une utopie ? », *L'Éducateur*, n°4, p.11-16.

## Recensions

Les recensions ne sont plus intégrées au numéro mais dorénavant consultables exclusivement sur [le site de la revue](#).

## Direction de la revue

Céline Chauvigné, directrice de publication et rédactrice en chef

Michel Fabre, rédacteur adjoint

Denise Orange Ravachol, rédactrice adjointe

Sylvie Guionnet, secrétaire de rédaction

## Membres du comité éditorial

Fabienne Brière-Guenoun (Université Paris-Est)

Hanaà Chalak (Université de Nantes)

Sylvain Doussot (Université de Nantes)

Marc-André Éthier (Université de Montréal - Canada)

Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal - Canada)

Pascal Guibert (Université de Nantes)

Magali Hersant (Université de Nantes)

Jean Houssaye (Université de Rouen)

Anne-Claire Husser (Université de Lyon)

Bérengère Kolly (Université de Créteil)

Florence Lacroix (Université de Nantes)

Bruno Lebouvier (Université de Nantes)

Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières - Canada)

Christian Orange (Université Libre de Bruxelles - Belgique)

André Pachod (Université de Strasbourg)

Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier)

Pierre Périer (Université de Rennes 2)

Tanguy Philippe (Université de Nantes)

Loïc Pulido (Université du Québec à Chicoutimi - Canada)

Marie Salaün (Université de Paris Descartes)

Annette Schmehl Université de Nantes)

Géraldine Suau (Université de Lorraine)

Marie Toullec Théry (Université de Nantes)

Sébastien Urbanski (Université de Nantes)

Isabelle Vinatier (Université de Nantes)

José Wolfs (Université Libre de Bruxelles - Belgique)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

[recherches-en-education@univ-nantes.fr](mailto:recherches-en-education@univ-nantes.fr)

Licence Creative Commons (Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification)

