



AVERTISSEMENT

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

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

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

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

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

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

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

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

Thèse présentée pour obtenir le grade de docteur
Université de Lorraine

LISEC (EA 2310) - équipe Nomes & Valeurs
LHSP-AHP (UMR 7117)
École doctorale Stanislas

Discipline : Sciences de l'éducation

Étude pragmatiste de la pédagogie d'Élise
et Célestin Freinet à l'École Freinet de
Vence

Temps d'enquête et reconstruction de la forme scolaire
d'enseignement

PAR : Pierre Gégout

Sous la direction de : EIRICK PRAIRAT

Sous la co-direction de : GERHARD HEINZMANN

MEMBRES DU JURY:

Directeur de thèse : Eirick PRAIRAT, Université de Lorraine

Co-directeur de thèse : Gerhard HEINZMANN, Université de Lorraine

Président du jury et rapporteur : Gérard SENSEVY, Université Rennes 2

Rapporteur : Michel FABRE, Université de Nantes

Examineur interne : Henri Louis GO, Université de Lorraine

Examinatrice externe : Judit VARI, Université de Rouen

Date de soutenance : 7 Septembre 2017

Étude pragmatiste de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet à l'École Freinet de Vence

Temps d'enquête et reconstruction de la forme scolaire d'enseignement

Pierre Gégout

Thèse soutenue le 7 septembre 2017

- **Directeur de thèse :** Eirick PRAIRAT
- **Co-directeur de thèse :** Gerhard HEINZMANN

Membres du jury :

| | | |
|-------------------|---|----------|
| Eirick PRAIRAT | <i>Professeur des universités</i> | LISEC |
| Gerhard HEINZMANN | <i>Professeur des universités</i> | LHSP-AHP |
| Gérard SENSEVY | <i>Professeur des universités</i> | CREAD |
| Michel FABRE | <i>Professeur émérite des universités</i> | CREN |
| Henri-Louis GO | <i>Maître de conférence HDR</i> | LISEC |
| Judit VARI | <i>Maître de conférence</i> | CIRNEF |

Remerciements

À l'heure des remerciements mes pensées vont d'abord aux habitants de l'École Freinet de Vence. Ayant choisi de les anonymiser, je ne peux évidemment pas ici les citer nommément. Néanmoins, j'adresse mes plus sincères remerciements aux anciens comme aux actuels professeurs de l'École, à l'agent territorial spécialisé en école maternelle, véritable figure de cet établissement, aux élèves présents et ceux l'ayant quitté pour le collègue que j'ai pu rencontrer durant mes visites, au personnel de l'École sans qui celle-ci ne saurait fonctionner aussi parfaitement. Je tiens à remercier spécialement les enseignants qui, outre l'accueil chaleureux et plein d'enthousiasme qu'ils m'ont toujours réservé, m'ont accordé une confiance qui m'a touché et me touche encore. Comme j'ai pu le leur dire au cours de mes nombreuses visites, l'École Freinet de Vence est désormais pour moi un lieu mystérieusement apaisant et familier, un endroit qui me procure l'étrange sensation d'être chez moi. Sans doute n'y sont-ils pas pour rien. Mes remerciements vont ensuite à mon directeur et mon co-directeur de thèse, messieurs Eirick Prairat et Gerhard Heinzmann qui m'ont suivi durant ces cinq années. Je remercie Gérard Sensevy, Michel Fabre, Henri-Louis Go et Judit Vari qui ont accepté de faire partie du jury. Je remercie tout particulièrement Henri-Louis Go et Xavier Riondet, mes véritables compagnons de route durant tout ce travail. Henri-Louis est en grande partie à l'origine de ce projet, lui qui m'a ouvert les portes de l'École Freinet en tant que proche de Madeleine Freinet et des enseignants anciens et nouveaux de l'établissement. Quant à Xavier, il a su me faire partager sa propre expérience du travail de thèse, lui qui était alors jeune docteur. Ses conseils formels comme informels m'ont été précieux.

Cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien de mes proches à commencer par ma famille. Je remercie donc mes parents et mes frères ainsi que le reste de ma famille qui s'est toujours enquis de mes avancées.

Viennent ensuite mes amis, nombreux, qui m'ont apporté leur aide par diverses manières : Alex et Marion, Martin et Claire, Maxime et Pauline, David et Lætitia, Julien et Pauline, Maxime et Mégane, Mélanie et Nicolas, Paul et Célia, Florian et Clémentine, Romain et Charlotte, Sophie, Laurent, Christel, Marine... À ces amis s'en ajoutent d'autres, rencontrés dans le cadre de ma thèse mais non moins proches. Je remercie donc vivement Pierre (notamment pour son aide qui m'a été absolument indispensable dans l'utilisation de \LaTeX) et Sarah, Guillaume et Léa, Stefan, Olivier, Sylvain, Ayse, Lisa, Valeria, David, Régis, Bérengère, Frédérique... Je remercie mes nombreux relecteurs et relectrices : Dominique, Anne C., Anne G., Solita, Françoise, Maxime, Alex et Marion, Jörg et Agnès ainsi que mes parents.

Une pensée particulière va pour Dominique et René sans qui mon mémoire de Master 2 n'aurait pas été possible, travail préparatoire à celui-ci. En plus de leurs soutien pour ce travail de thèse, ils occupent donc une place très particulière dans sa genèse même.

Enfin, il me faut remercier Monika et Anny, secrétaires respectivement du LISEC et des Archives Henri Poincaré pour leur assistance administrative tout au long de ce travail.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | i |
| Introduction | 9 |
| I Entrer dans l'école | 29 |
| 1 Découverte de l'École | 31 |
| 1.1 Prologue : En allant à l'École | 31 |
| 1.2 Intermède : comprendre l'École par son espace | 39 |
| 1.2.1 Atypies et représentation | 39 |
| 1.2.2 Les raisons d'un point aveugle. | 41 |
| 1.3 Une visite de l'École | 45 |
| 1.3.1 L'Escalier | 45 |
| 1.3.2 L'Œuvre | 50 |
| 1.3.3 Le Poulailier | 51 |
| 1.3.4 La Forêt | 54 |
| 1.3.5 Le Théâtre | 58 |
| 1.3.6 Le Bungalow | 66 |
| 1.3.7 Le Secrétariat et Salle de peinture | 68 |
| 1.3.8 La Piscine | 71 |
| 1.3.9 Le Chêne de Papa Freinet | 77 |
| 1.3.10 Le cœur historique de l'École | 78 |
| 1.3.11 Le Potager | 91 |
| 1.3.12 Le premier bâtiment historique de l'École | 93 |
| 1.3.13 Le Logement de fonction | 97 |
| 1.3.14 La Grotte | 99 |
| 1.3.15 L'École-village | 101 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1.4 | Questionner les représentations | 102 |
| 2 | Les classes | 109 |
| 2.1 | Avant d'entrer | 109 |
| 2.2 | Classe des Petits | 113 |
| 2.2.1 | Description des lieux | 113 |
| 2.2.2 | Une journée chez les Petits | 120 |
| 2.3 | Classe des Moyens | 155 |
| 2.3.1 | Description des lieux | 155 |
| 2.3.2 | Une journée chez les Moyens | 159 |
| 2.4 | Classe des Grands | 197 |
| 2.4.1 | Description des lieux | 197 |
| 2.4.2 | Une journée chez les Grands | 206 |
| 2.5 | Fin de visite | 232 |
| | Bibliographie de la première partie | 235 |
| II | Penser en deweyen | 237 |
| 3 | Une biographie de John Dewey | 239 |
| 3.1 | Enfance et entrée à l'Université (1859-1894) | 239 |
| 3.2 | Dewey à Chicago (1894-1904) | 242 |
| 3.3 | Dewey à Columbia (1904-1930) | 249 |
| 3.4 | Dewey « à la retraite » (1930-1952) | 253 |
| 3.5 | Pour conclure | 258 |
| 4 | L'expérience | 261 |
| 4.1 | Introduction | 261 |
| 4.2 | Un monde parcellisé | 264 |
| 4.3 | Origine du pragmatisme | 267 |
| 4.3.1 | Comment se fixe la croyance | 268 |
| 4.3.2 | Comment rendre nos idées claires | 275 |
| 4.3.3 | Conséquences philosophiques | 281 |
| 4.4 | L'expérience | 293 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.4.1 | La leçon de Darwin | 293 |
| 4.4.2 | Ce qu'est <i>l'expérience</i> | 297 |
| 4.5 | Résumé | 302 |
| 5 | L'enquête | 307 |
| 5.1 | Remarques introductives | 307 |
| 5.2 | Définitions | 311 |
| 5.2.1 | Enquête | 311 |
| 5.2.2 | Environnement | 313 |
| 5.2.3 | Situation | 315 |
| 5.2.4 | Qualité | 319 |
| 5.2.5 | Objet de l'enquête | 322 |
| 5.2.6 | Existentiel | 326 |
| 5.2.7 | Idée | 326 |
| 5.2.8 | Assertabilité garantie | 329 |
| 5.2.9 | Proposition et affirmation, jugement et assertion . . . | 333 |
| 5.3 | Les phases de l'enquête | 335 |
| 5.3.1 | L'enquête commence avec une situation indéterminée . | 336 |
| 5.3.2 | La problématisation | 340 |
| 5.3.3 | La construction d'une réponse | 343 |
| 5.3.4 | Le raisonnement | 347 |
| 5.3.5 | Validation ou rejet de l'hypothèse | 351 |
| 5.4 | Deux précisions | 354 |
| 5.5 | Conclusion | 360 |
| 6 | Conséquences éducatives | 363 |
| 6.1 | Introduction | 363 |
| 6.2 | Épistémologie et théorie de l'éducation | 365 |
| 6.3 | Les conséquences de la parcellisation | 371 |
| 6.3.1 | Une école coupée du monde | 371 |
| 6.3.2 | Des discontinuités internes | 377 |
| 6.3.3 | Résumé | 383 |
| 6.4 | Les effets éducatifs de la maxime pragmatiste | 383 |

| | | |
|--|---|------------|
| 6.4.1 | En termes didactiques | 384 |
| 6.4.2 | Sur l'évaluation | 388 |
| 6.4.3 | La fin de l'éducation | 390 |
| 6.4.4 | Résumé | 393 |
| 6.5 | L'éducation délivrée du paradigme cartésien | 394 |
| 6.5.1 | Refus des dualismes | 399 |
| 6.5.2 | Une nouvelle conception du doute | 417 |
| 6.5.3 | Un changement de paradigme psychologique | 422 |
| 6.5.4 | Résumé | 428 |
| 6.6 | Pour une méthode fiable de fixation de la croyance | 429 |
| 6.7 | Un nouveau paradigme | 434 |
| 6.7.1 | L'enquête : pièce maîtresse de la révolution didactique | 435 |
| 6.7.2 | L'importance de la problématisation | 438 |
| 6.7.3 | Quelques considérations sur la notion de <i>situation</i> | 443 |
| 6.7.4 | Polychronie et diversité épistémique | 451 |
| 6.7.5 | Résumé | 467 |
| 6.8 | Conclusion | 470 |
| Bibliographie de la deuxième partie | | 475 |
| III Étude de l'École Freinet à partir de cas concrets | | 481 |
| 7 | Retour à l'École | 483 |
| 7.1 | Introduction | 483 |
| 7.2 | Histoire de l'École Freinet | 484 |
| 7.2.1 | Les Freinet avant l'École de Vence | 485 |
| 7.2.2 | L'École Freinet de Vence | 500 |
| 7.3 | Une École instrumentaliste ? | 516 |
| 7.3.1 | Le tâtonnement expérimental | 518 |
| 7.3.2 | Tâtonnement et Expérience | 532 |
| 7.4 | Deux remarques | 540 |
| 7.4.1 | Qu'est-ce qu'une interprétation correcte ? | 540 |
| 7.4.2 | La pédagogie de l'École Freinet est-elle définie ? | 544 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 7.5 | Conclusion | 548 |
| 8 | Le temps d'enquête | 551 |
| 8.1 | Introduction | 551 |
| 8.2 | Le temps didactique | 553 |
| 8.2.1 | Le temps propre d'une institution | 553 |
| 8.2.2 | La transposition didactique et la textualisation du savoir | 556 |
| 8.3 | Le temps d'objet | 562 |
| 8.3.1 | Qu'est-ce que le temps d'objet ? | 562 |
| 8.3.2 | Déconcertation cognitive et conception spéculaire de la connaissance | 564 |
| 8.4 | Le temps de situation | 567 |
| 8.4.1 | Qu'est-ce que le temps de situation ? | 567 |
| 8.4.2 | L'artificialité de la situation | 570 |
| 8.5 | Le temps d'enquête ? | 575 |
| 8.5.1 | Vers un troisième temps didactique ? | 575 |
| 8.5.2 | Esquisse du temps d'enquête | 578 |
| 8.6 | Conclusion | 585 |
| 9 | Un exemple d'enquête | 589 |
| 9.1 | Introduction | 589 |
| 9.2 | L'origine de l'enquête | 591 |
| 9.2.1 | Description | 591 |
| 9.2.2 | Analyse | 592 |
| 9.3 | Préparer la représentation 130 m^2 | 596 |
| 9.3.1 | Description | 596 |
| 9.3.2 | Analyse | 600 |
| 9.4 | Représenter 130 m^2 | 613 |
| 9.4.1 | Description | 613 |
| 9.4.2 | Analyse | 616 |
| 9.5 | Vérification de la surface du triangle | 623 |
| 9.5.1 | Description | 623 |
| 9.5.2 | Analyse | 627 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 9.6 | Conclusion | 630 |
| 10 | Tâtonnement et part du maître | 639 |
| 10.1 | Introduction | 639 |
| 10.2 | Préalables méthodologiques | 641 |
| 10.2.1 | Précisions analytiques | 641 |
| 10.2.2 | Contexte et matériel analysé | 644 |
| 10.2.3 | Analyse <i>a priori</i> | 646 |
| 10.2.4 | Synopsis de l'ensemble de l'épisode filmé | 649 |
| 10.3 | Épisode 1 : L'origine du tâtonnement | 649 |
| 10.3.1 | Synopsis de l'épisode | 649 |
| 10.3.2 | Analyse | 650 |
| 10.4 | Épisode 2 : L'action conjointe | 663 |
| 10.4.1 | Synopsis de l'épisode | 663 |
| 10.4.2 | Analyse | 663 |
| 10.5 | Épisode 3 : Un exemple de tâtonnement | 674 |
| 10.5.1 | Synopsis de l'épisode | 674 |
| 10.5.2 | Analyse | 674 |
| 10.6 | Épisode 4 : Résolution et institutionnalisation | 682 |
| 10.6.1 | Synopsis de l'épisode | 682 |
| 10.6.2 | Analyse | 682 |
| 10.7 | Conclusion | 688 |
| 10.7.1 | Résumé | 688 |
| 10.7.2 | Ouverture | 689 |
| 11 | Un continuum d'enquêtes | 693 |
| 11.1 | Introduction | 693 |
| 11.2 | Un environnement générateur d'enquêtes | 695 |
| 11.2.1 | Différents lieux, différents usages | 695 |
| 11.2.2 | Le cas du Potager | 701 |
| 11.3 | Un environnement instituant les enquêtes | 710 |
| 11.3.1 | Les Recherches | 713 |
| 11.3.2 | Les Conférences | 719 |

| | |
|--|------------|
| <i>TABLE DES MATIÈRES</i> | 7 |
| 11.3.3 Les Réunions de coopérative | 728 |
| 11.3.4 Les Actualités-Trouvailles | 735 |
| 11.4 Conclusion | 748 |
| Bibliographie de la troisième partie | 753 |
| Conclusion | 759 |
| Bibliographie générale | 789 |

Introduction

Origine et genèse de ce travail de thèse

LE présent travail se veut le récit d'une expérience : celle qui fut la mienne de l'École Freinet de Vence de 2013 à 2017. Cette expérience n'est ni celle d'un élève ni celle d'un enseignant mais celle d'un *explorateur* avant même d'être celle d'un chercheur. À la différence du chercheur qui s'inscrit presque immédiatement dans un processus d'investigation problématisé, l'explorateur cherche avant tout à voir, à visiter, à rencontrer pour ensuite se pencher plus précisément sur les caractéristiques de sa trouvaille. La démarche exploratrice n'est pas d'emblée guidée et présuppose un temps de découverte libre et d'imprégnation avec ce qui est devant soi. L'École Freinet de Vence ne peut pas être immédiatement traitée en tant qu'objet de recherche. Il faut d'abord la voir, la visiter, la rencontrer. Il faut d'abord pénétrer ce lieu si étrange pour une école. Il faut d'abord y entrer et se laisser porter par ce qui s'y passe pour pouvoir, ensuite, s'interroger sur sa signification. Ce temps est d'autant plus long et essentiel que l'École¹ est riche et surprenante, atypique. Le risque est grand, en tant que chercheur en éducation, d'y plaquer certains concepts ou certaines problématiques avant même d'en saisir comme intuitivement le sens.

C'est ce travail d'imprégnation puis de mise à distance analytique que j'ai souhaité présenter ici. Travail en deux temps donc puisqu'il m'a d'abord fallu, dans une perspective quelque peu ethnographique (LAPLANTINE 2002), (WEBER et BEAUD 2010), (COPANS 2010), (COPANS 2011) m'immerger, avec une neutralité axiologique parfois difficile à tenir, dans ce lieu d'éducation singulier. Puis j'ai dû revenir, dans un second temps, sur ces observations et tenter, dans une posture plus critique cette fois, d'en rendre raison. Travail

1. Le syntagme « École » (avec le É majuscule) désigne ici comme par la suite l'École Freinet de Vence et non l'institution scolaire dans son ensemble.

difficile également parce que loin de produire une « simple » monographie, j'ai souhaité orienter plus spécifiquement mon attention sur une problématique précise : les similarités possibles entre les pratiques pédagogiques et didactiques observées et la philosophie de John Dewey² et les conséquences éducatives plus générales que l'on pourrait en tirer.

L'originalité de cette approche, et donc le refus de procéder à une monographie, tient à plusieurs facteurs. Elle est le résultat à la fois d'une trajectoire, d'un concours de circonstances et de considérations théoriques. Le premier facteur tient sans doute à ma volonté de continuer d'explorer les rapports entre la philosophie et plus particulièrement l'épistémologie pragmatiste et les problématiques d'éducation et d'enseignement. Ce questionnement était en effet déjà au cœur d'un premier travail de recherche entrepris dans le cadre de mon Master 2 de philosophie en 2011 (GÉGOUT 2011). J'y mettais en rapport les idées deweyennes et des observations réalisées dans une classe de petite section de maternelle. Ce premier travail m'avait obligé à renouveler ma pratique (et donc ma conception) de la philosophie puisque celle-ci devenait désormais un cadre d'analyse d'une pratique réelle et non un discours abstrait, théorique et argumenté à propos d'un sujet. La philosophie est alors devenue pratique au sens où il était possible de rattacher des événements scrupuleusement observés à des thèses ou des concepts nécessairement abstraits. La pratique de cette « philosophie de terrain » m'avait semblé d'autant plus intéressante qu'elle permettait de nourrir tant la réflexion philosophique que pédagogique. Les problèmes rencontrés par les élèves, les « étapes » par lesquelles ils passaient pour saisir une notion, la construction progressive de la signification, bref, l'observation de la genèse d'une connaissance m'avait paru d'une grande utilité pour répondre à la traditionnelle question épistémologique : Qu'est-ce que la connaissance ? Par trop formelles, les réponses philosophiques que j'avais pu lire jusqu'à présent à cette question m'avaient souvent semblé cohérentes, subtiles, complexes mais également et paradoxalement *fragiles* parce que non garanties par l'expérience. Tout se passait comme si ces édifices argumentatifs avancés, malgré leur subtilité et finesse, reposaient sur du sable : « Peut-être cette conception de la connaissance est-

2. (DELEDALLE 1990), (MADELRIEUX 2016).

elle correcte. Mais qu'est-ce qui m'assure qu'elle l'est réellement ? Qui peut me garantir qu'un autre système argumentatif ne viendra pas demain la renverser ? » Avec l'observation de la connaissance en train de se faire, avec celle des procédés mis en place par les professeurs pour enseigner, j'ai alors pensé qu'une théorie de la connaissance pouvait s'établir sur des faits et non sur du seul langage. Quoiqu'insuffisante, cette approche aurait le mérite de s'appuyer sur des cas empiriques, conditions nécessaires à une certaine solidité... Mais, à l'inverse, la réflexion pédagogique et didactique pouvait également bénéficier des outils conceptuels de la philosophie. Plus exactement, c'est le regard même du philosophe de la connaissance, habitué à classer, distinguer, hiérarchiser, tisser des liens de dépendance logique etc., qui me sembla d'une grande utilité dans l'acte d'enseigner ou de préparer un enseignement. Que l'on pense ici, à titre d'exemple, aux travaux sur le concept de savoir-faire³ ou de compétence⁴ aujourd'hui au cœur de la réflexion pédagogique, et l'on comprendra rapidement la richesse d'un apport possible de la philosophie de la connaissance au questionnement éducatif⁵. Malgré une méthodologie de plus en plus suspecte⁶ à mes yeux, cette philosophie avait construit un certain nombre de catégories et de concepts précis et utiles pour accroître l'analyse en situation éducative. Cette approche analytique et la maîtrise de concepts ou problèmes philosophiques, c'était ce que la philosophie pouvait apporter à l'éducation en échange de cas, de faits ou d'observations à l'aune desquels tester ses hypothèses ou plus humblement, trouver l'inspiration⁷. Le premier facteur ayant participé à l'émergence de ce travail de recherche est donc la continuation de cette entreprise d'ouverture et, d'une certaine manière de redéfinition de la philosophie, proche me semble-t-il, de celle que Dewey lui-même souhaitait lui assigner dans (J. DEWEY 1920/2003) et (J.

3. Par exemple (RYLE 2005).

4. Par exemple (SCHEFFLER 2011).

5. Voir également (SIEGEL 2009), (SCHEFFLER 1998) ou (JAFFRO 2007).

6. Parce que souvent « hors-sol ».

7. Cette conception de la philosophie comme partie « théorique » d'une enquête ne doit pas être confondue avec ce que l'on nomme aujourd'hui « philosophie expérimentale » (du genre de celle que Ruwen Ogien pratique ou sur laquelle il s'appuie (OGIEN 2012)). Elle s'apparente davantage, il est vrai à une forme de naturalisation de la philosophie, dans une perspective sans doute deweyenne...

DEWEY 1925/2012, p. 356-394) : une discipline permettant de lier les disciplines entre elles de manière critique.

Le second facteur est à la fois lié au premier et davantage circonstanciel. Mon ambition de départ n'a jamais été de rapprocher Dewey d'un pédagogue particulier ni d'un corps de pratiques pédagogiques particulier. Au contraire, il m'a toujours semblé que la pensée éducative de Dewey transcendait les « chapelles pédagogiques », non pas que toutes soient en accord avec elle mais qu'elle les dépassait de par une certaine généralité, complexité et hauteur de vue. La rencontre entre Dewey et Freinet s'explique d'abord et avant tout par la possibilité qui m'a été offerte par Henri-Louis Go⁸, alors maître de conférences à l'Université de Lorraine, d'aller observer les pratiques en vigueur à l'École Freinet de Vence. Étant lié de longue date à cet établissement et sans doute meilleur connaisseur des Freinet tant théoriquement (leur histoire, leur pensée...) que pratiquement (auteur de la première et actuellement seule thèse sur les pratiques pédagogiques et didactiques de cette école), j'y ai vu l'occasion de pouvoir de nouveau engager un travail de lecture deweyenne d'une série de pratiques pédagogiques. Mais cette fois, ces dernières s'inscrivaient dans une histoire singulière puisqu'elles étaient directement issues d'un long travail de mise au point réalisé en compagnie d'Élise et Madeleine Freinet elles-mêmes. Occasion quasi inespérée donc, de renouveler une lecture deweyenne non d'une série de pratiques « quelconques » ou du moins, non-labellisées, mais cette fois, marquées du sceau du plus grand courant pédagogique français. En quoi la philosophie de Dewey pouvait-elle éclairer d'un jour nouveau la pédagogie des Freinet⁹? Cette dernière avait-elle quelque chose en commun avec le pragmatisme? Si oui, à quel point? Le pragmatisme deweyen était-il une manière correcte de lire la pédagogie des Freinet? Permettait-il de mettre en lumière ce qui resterait dans l'ombre autrement? Telles ont été les questions qui m'ont animées durant ces années d'investigation et auxquelles je tente de donner une réponse ici.

8. Je l'avais rencontré dans le le cadre de mon Master 2 puisqu'il en fut l'un de mes directeurs avec Christophe Bouriau, lui aussi encore maître de conférences à ce moment là.

9. Une interrogation différente mais proche de celle-ci a été proposée dans un article par Olivier Francomme (FRANCOMME 2012).

Cette proposition fut d'autant plus séduisante que le travail à venir allait pouvoir s'intégrer dans divers collectifs de recherche¹⁰. D'abord et concernant directement l'École Freinet, il y avait le *Lieu d'Éducation Associé* (LÉA) École Freinet. Hébergés par l'Institut Français d'Éducation¹¹, les LÉA sont des dispositifs très divers ayant pour but de faciliter la recherche en éducation en mettant en rapport des chercheurs et des praticiens aux sein d'un même lieu (école, collège, lycée notamment). Réunis autour d'un projet précis, chaque équipe travaille de manière collaborative, met en place certaines pratiques, en évalue d'autres etc. Les LÉA ont également vocation à diffuser et à mettre à disposition les savoirs issus de ces recherches dans la formation initiale ou continue des acteurs concernés. L'intérêt d'un tel dispositif est d'abolir en partie la frontière entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement puisque le travail n'est pas totalement divisé. Les enseignants participent de l'élaboration des outils, les chercheurs peuvent parfois mener aux mêmes certaines pratiques, les résultats sont discutés collectivement... En somme, un LÉA fonctionne de manière coopérative : chacun participe à hauteur de ses moyens à une œuvre collective sans pour autant être cantonné à certaines tâches. L'École Freinet est l'un des LÉA regroupant les anciennes enseignantes de l'École, les enseignants actuels ainsi qu'un petit groupe de chercheurs essentiellement basé à Nancy (Henri-Louis Go, Xavier Riondet, Bérengère Kolly et Frédérique Prot¹²). C'est cette équipe que j'ai pu rejoindre en débutant ce travail de thèse et c'est elle qui m'a accompagné tout au long de sa réalisation¹³. Loin d'être un travail solitaire, cette thèse est aussi le résultat d'une socialisation au plus proche de son objet.

Second collectif : l'équipe Normes & Valeurs du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC, EA 2310) auquel j'ai pu me rattacher. Regroupant des chercheurs en éducation abordant les problématiques éducatives sous un prisme philosophique et his-

10. Ces collectifs, je les ai effectivement investis au point que j'en suis encore membre. Je n'en parle au passé ici que pour respecter la fameuse concordance des temps.

11. Voir le site : <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

12. Tous étant d'une manière ou d'une autre membre du LISEC, équipe Norme & Valeurs.

13. Qu'il me soit permis ici de remercier tout particulièrement Henri-Louis Go et Xavier Riondet qui furent sans doute mes plus proches compagnons de route.

torique, cette équipe a constitué pour moi un premier cercle de socialisation dans le champ des Sciences de l'Éducation. Par ses séminaires réguliers, elle fut l'occasion de divers échanges ainsi que de premières présentations de mes travaux. Les discussions ainsi que les retours dont j'ai pu bénéficier ont nourri mes réflexions et ont contribué, à leur façon, à l'émergence de ce travail.

Enfin et pour parfaire ma formation et mon intégration aux Sciences de l'Éducation, mon travail s'est intégré dans le collectif plus éclaté mais non moins solidaire du Séminaire Action animé par Gérard Sensevy. Ce collectif est regroupé autour de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) dont l'objectif est de construire et d'utiliser des outils d'analyse des pratiques d'enseignement. Cette didactique non disciplinaire envisage l'enseignement comme un fait anthropologique et s'inscrit dans la perspective de penseurs assez récents de l'éducation comme Yves Chevallard ou Guy Brousseau¹⁴. Le cœur et la particularité de la théorie élaborée au sein de ce groupe est, comme son nom l'indique, que l'enseignement d'un savoir résulte d'une *action conjointe* entre le Professeur et son Élève¹⁵. Par des séminaires réguliers, j'ai pu petit à petit approcher les concepts et références de la didactique qui se sont montrés fort utiles dans mon propre travail. Cependant, je n'ai pas été en mesure de me familiariser avec l'ensemble du corpus qui constitue l'arrière-plan de cette approche en éducation. Là encore, ce collectif et cette modalité d'approche des questions éducatives sont pour moi de proches compagnons de route.

À ces trois collectifs de recherche, je dois ajouter la fréquentation assidue des Archives Henri Poincaré (UMR 7117) qui a contribué à maintenir vivaces mes interrogations et mon esprit philosophique, notamment par les échanges nombreux que j'ai pu avoir avec les différents membres et principalement les doctorants. Les Journées Scientifiques des Archives Poincaré, événement

14. Initialement didacticiens des mathématiques, ces deux chercheurs ont élaboré un certain nombre de thèses suffisamment fortes pour faire de la didactique une discipline à part entière, une science sociale ayant pour objet le fait anthropologique de l'enseignement qui ne se réduit évidemment pas à sa dimension scolaire.

15. Ici comme ailleurs, les majuscules indiquent des *rôles* car l'enseignement ne réside pas exclusivement dans les établissements scolaires. Un parent peut être un Professeur avec son enfant qui est alors Élève ; un ami qui enseigne quelque chose à un autre ami est un Professeur, l'autre un Élève etc.

annuel organisé par les doctorants du laboratoire, sont, à titre d'exemple, l'un de ces moments où j'ai pu échanger et apprendre sur le pragmatisme ou d'autres questions qui d'une manière ou d'une autre, touchaient selon moi l'éducation.

Ainsi donc, ce travail est le fruit de ces rencontres, des diverses discussions qui s'y sont produites, d'un processus particulier de socialisation tout au tant que d'une réflexion plus théorique et individuelle sur le rapport entre la pédagogie de l'École Freinet et la philosophie de Dewey.

On le comprendra, cette thèse, de par sa méthodologie ou, devrais-je dire, sa genèse, assume donc une forme de subjectivité¹⁶. Plus exactement, elle assume pleinement le caractère situé et circonstanciel des observations et des investigations menées. Les réflexions que je propose sont avant tout celles qui résultent d'une expérience particulière. Elles sont le produit d'une trajectoire personnelle. Il n'est donc pas question ici de prétendre dire toute La Vérité de l'École Freinet, à supposer que cela ait quelque sens. Il n'est pas non plus question d'affirmer que le rapprochement opéré entre les Freinet et Dewey est le seul qui vaille. La question de l'authenticité, de la fidélité à la pensée des Freinet n'est pas la mienne. Il est en revanche plutôt question de proposer une manière pragmatiste de concevoir les pratiques de l'École de Vence, un « voir-comme » (WITTGENSTEIN 2004) : *voir* la pédagogie des Freinet telle qu'elle est pratiquée à l'École Freinet *comme* une exemplification de la philosophie de John Dewey. Ou encore, il s'agit de faire l'hypothèse que les Freinet étaient pragmatistes, de faire « comme si » (BOURIAU 2013) : *comme si* les Freinet et Dewey avaient travaillé ensemble, *comme si* les pratiques pédagogiques et didactiques de l'École de Vence étaient d'inspiration deweyenne. Dans les deux cas, la stratégie consiste à opérer délibérément sinon un contresens, du moins un décalage dans le regard porté sur cette pédagogie singulière dans l'espoir d'en faire surgir un caractère saillant que le regard ordinaire ne perçoit peut-être pas. Voir la pédagogie des Freinet comme l'expression d'une

16. À ce propos, j'ai fait usage tant du « je » que du « nous ». Cependant, l'un et l'autre n'ont pas la même valeur. J'emploie le « je » lorsque je me prononce à titre personnel. J'emploie le « nous » lorsque le lecteur est également convoqué. Si ce travail est bien le récit d'une expérience, il faut bien pouvoir distinguer ce qui relève du conteur seul et ce qui relève de la situation de récit qui compte également les lecteurs. . .

pensée pragmatiste, faire comme si les Freinet s'étaient essentiellement inspirés des écrits de Dewey, c'est assurément passer cette pédagogie au crible des attentes pragmatistes et plus spécifiquement celles de la pensée deweyenne, en éducation notamment. Si donc ce travail revendique une forme de subjectivité, c'est celle-ci : ce que j'ai pu percevoir, à travers mon expérience, de pragmatiste dans les pratiques de l'École de Vence.

Pour autant, cette limitation revendiquée ne doit pas tromper. Pour particulière qu'elle soit, mon approche n'en reste pas moins objective en ceci qu'elle opère une distanciation critique d'avec l'objet observé. Les rapprochements effectués avec la philosophie de Dewey, les analyses réalisées à l'aune des concepts pragmatistes ne sont pas, eux, subjectifs. Il y a bien une réalité du caractère pragmatiste de ces pratiques. Comme nous le verrons, il y a quelque vérité à dire que cette pensée pédagogique s'apparente au pragmatisme. Si donc cette recherche assume une certaine subjectivité d'approche, elle revendique néanmoins une certaine objectivité dans l'analyse¹⁷.

La problématique de la reconstruction de la forme scolaire et du temps didactique

Cette thèse se propose de s'interroger sur le caractère pragmatiste de la pédagogie des Freinet telle qu'elle se trouve pratiquée aujourd'hui à l'École de Vence. Mais cette problématique générale comprend en réalité deux aspects, deux sous-problématiques constitutives.

La problématique du temps didactique

La première sous-problématique est celle du temps didactique. Je détaille cette question au chapitre 8 mais il faut bien en dire quelques mots en introduction.

La problématique du temps didactique est celle de la logique présidant à la « rencontre » (CHEVALLARD 2010) des savoirs par les élèves au sein de

17. De là sans doute les proximités et les différences entre le présent travail et celui réalisé dans une approche similaire mais nécessairement différente par (Go 2007).

l'école. Dit autrement, il s'agit du principe qui organise la manière dont les élèves abordent les différentes notions du programme. Jusqu'à présent, deux temps, deux principes organisateurs avaient été proposés ou identifiés par les travaux en didactique¹⁸. D'abord « le temps d'objet » qui procède par exposition successive des différentes notions et savoirs aux élèves. Tels des ouvriers œuvrant sur les pièces d'une chaîne de montage, ils ont alors un temps déterminé à l'avance pour les appréhender. D'une certaine manière, de la même façon que la chaîne impose son rythme à l'ouvrier, dans le temps d'objet, le savoir impose son rythme à l'élève. Ensuite « le temps de situation » que l'on doit à Guy Brousseau¹⁹. Ce temps est davantage soucieux de respecter le rythme de l'élève, de lui donner l'initiative, de lui permettre de rentrer dans le problème. Le savoir ne se présente plus sous la forme d'objet à saisir et/ou à collectionner mais sous forme d'énigmes, de problèmes qu'il doit résoudre. Chaque puzzle est finement pensé de sorte que la solution soit un savoir ou une forme de savoir. Dans ce temps, l'élève doit chercher une solution à un problème, solution qui n'est autre chose que le savoir que le maître souhaite lui enseigner. Mais il m'est apparu, au cours de mes observations que le temps didactique de l'École Freinet ne correspondait ni au temps d'objet²⁰, ni au temps de situation²¹ mais à un autre temps que j'ai nommé « temps d'enquête ».

La référence à Dewey est claire mais non gratuite. Car ce que mes observations m'ont conduit à conclure, c'est qu'une bonne partie des apprentissages et enseignements observables à l'École de Vence procédaient de problèmes rencontrés par les élèves dans le cours même de la vie telle qu'elle se passe à l'École. Ces problèmes ne sont pas des exercices stéréotypés, ni même des énigmes, des problèmes semblables à ceux proposés par Brousseau dans le cadre du temps de situation. Il s'agit de problèmes « réels », « vitaux », de problèmes qui trouvent leur origine dans une *expérience* non dans une intention professorale d'enseigner un savoir particulier. Or, ce caractère « authen-

18. Voir (SENSEVY 2011, p. 309).

19. Le concept de « temps de situation » n'est pas de Brousseau lui-même mais c'est lui qui est à l'origine de la notion de *situation*.

20. Bien que certains enseignements puissent en être proches.

21. Idem.

tique » du problème n'est pas sans rappeler la manière donc Dewey décrit la genèse d'une enquête²². Une partie non négligeable des problèmes que doivent relever les élèves de l'École Freinet sont en effet le produit d'une vie, d'une expérience scolaire qui déborde de loin ce qui se passe en classe. C'est parce que l'École Freinet est un lieu de vie et non uniquement un lieu de transmission de savoir qu'elle est capable de générer des problèmes à même d'être l'occasion d'aborder les divers savoirs scolaires classiques et moins classiques. Certes, tous les savoirs n'y sont pas abordés de la sorte. Mais il reste que les travaux d'élèves à partir d'interrogations s'enracinant dans la fréquentation même de l'établissement sont divers et suffisamment nombreux pour imaginer un troisième temps.

Cette thèse se propose à la fois de donner à voir ce temps et d'en proposer quelques caractéristiques. Il s'agit là d'une proposition : il *existerait* un troisième temps didactique, exemplifié dans certaines pratiques de l'École de Vence. À l'évidence, puisque ce temps a partie liée au concept pragmatiste et deweyen « d'enquête », la validité de cette proposition tendrait à justifier le rapprochement entre Dewey et Freinet. Il y aurait bien quelque chose de pragmatiste dans la pensée pédagogique des Freinet...

La problématique de la reconstruction de la forme scolaire

La seconde sous-problématique, plus fondamentale encore, est celle de la *reconstruction de la forme scolaire* (MONJO 1998). La forme scolaire d'éducation est une forme de socialisation dont la manifestation la plus évidente et pour ainsi dire originale se trouve à l'école. Cette forme d'éducation est intimement liée à la forme scripturale du savoir et se distingue donc des formes de socialisation davantage orales et ostensives. Elle présente cinq caractéristiques (VINCENT 1996) :

1. L'école est un lieu séparé de la société et des autres pratiques sociales. Elle centralise et diffuse des savoirs objectivés et accumulés par l'écri-

22. Voir notamment (J. DEWEY 1938/1993), (J. DEWEY 1933/2004) et le chapitre 5, p. 307.

- ture. La forme scolaire d'éducation adopte ce paradigme en tendant à présenter le savoir sous une forme scripturale objectivée.
2. Les relations sociales internes à l'école sont déterminées par le problème inédit de la transmission de savoirs présents sous une forme objectivée par l'écrit. Du rôle des élèves et du professeur à la pédagogie, l'ensemble du fonctionnement de la forme scolaire est soumis à cet impératif de transmission du savoir. La forme scolaire d'éducation consiste à organiser l'éducation sous cette forme, même en dehors de l'école (clubs sportifs, formations professionnelles, éducation parentale, clubs de loisirs...).
 3. La nature scripturale des savoirs rend possible « une systématisation de l'enseignement et, du même coup, permet la production d'effets de socialisation durables » (VINCENT 1996, p. 32). En d'autres termes, la forme scolaire forme à des habitudes mentales ou intellectuelles particulières en plus de transmettre des « contenus ». La forme scolaire d'éducation reproduit, en dehors de l'école, des postes ou des rôles de « professeur » et « d'élève » : le parent est un Professeur, l'enfant un Élève ; l'apprenti est un Élève guidé par le professionnel qui a le rôle de Professeur ; le coach d'un club amateur de football est un Professeur et les licenciés sont ses Élèves...
 4. L'école transmet également une forme d'exercice et de soumission au pouvoir. Il s'agit d'obéir à des *règles* (et non à une ou des personne(s)) que leur nature écrite fait apparaître comme impersonnelles. Ces règles sont aussi bien celles des différentes disciplines (règles de grammaire, méthodes de résolution de problèmes en mathématiques, règles pour organiser une dissertation...) que des règles de gestion des comportements (règlement intérieur, rappel à la loi, appel à l'intérêt commun d'une classe pour justifier l'interdiction de tel ou tel comportement...). La forme scolaire d'éducation étend ce rapport au savoir comme respect des règles. C'est *ainsi* qu'il faut procéder, non parce qu'untel ou untel l'a décidé mais parce que cela ressort d'une norme objective et partagée. Ou encore, telle action ou tel comportement est interdit

parce qu'il mettrait en péril le groupe (non parce qu'untel ou untel a exigé son interdiction).

5. L'école est le lieu de l'apprentissage objectivé de la langue (orale et écrite) par l'apprentissage d'un méta-langage. Plus généralement, l'école est le lieu où s'enseignent des savoirs sur les savoirs. Elle demande donc aux élèves d'adopter un rapport réflexif et non uniquement « utilitariste » aux savoirs. La forme scolaire d'éducation ne vise pas seulement la transmission d'un corps de connaissance donné mais également une certaine capacité à la réflexivité sur ces mêmes connaissances. Le professionnel ne peut plus seulement être un technicien, un opérateur, quelqu'un qui applique. Il doit aussi être capable de porter un jugement sur sa pratique et sur sa pertinence voire de proposer de nouvelles manières de faire davantage adaptées à la situation (ce qui suppose une prise de recul vis-à-vis des savoirs appris).

La forme scolaire est une modalité sociale d'éducation qui excède les murs des établissements scolaires pour se diffuser dans des secteurs de la société qui reposaient jusque là sur d'autres modalités (davantage orales, faisant plus de place à l'ostension ou à l'imitation). Cependant, cette forme est spécifique lorsqu'elle s'incarne *dans* l'école. Elle obéit alors à cinq grandes caractéristiques²³, cinq grandes régularités qui s'observent depuis l'avènement de la forme scolaire elle-même au XVII^e siècle :

1. **Unité de lieu** : dans le cadre scolaire, l'éducation s'effectue dans un même lieu. Bien évidemment, c'est l'établissement scolaire lui-même qui concentre cette unité de lieu : les élèves qui sont enseignés le sont, dans le cadre scolaire, dans un même bâtiment que l'on nomme « école ». Cela est vrai de tout élève : l'école comme lieu est le lieu unique de l'enseignement dispensé par l'institution scolaire²⁴. Les élèves sont ensuite enseignés dans une même pièce que l'on nomme « classe ». Plus que l'école, c'est donc la classe qui constitue l'horizon immédiat de

23. Parfois observables ailleurs étant donné la diffusion hors de l'école de la forme scolaire.

24. Sauf quelques rares cas, relevant de situations très spécifiques.

l'élève. Unité de lieu qui s'étend enfin jusqu'à l'environnement accessible de l'élève puisque chacun est assis sur une chaise ou un banc et le plus souvent derrière une table. On pourrait alors parler d'unité spatiale. Du point de vue spatial, nous avons donc une homogénéité totale : tous les élèves sont dans des dispositions identiques, réunis au même endroit avec le même environnement immédiat.

2. **Unité d'âge ou de niveau**²⁵ : dans le cadre scolaire, les élèves sont regroupés par classe d'âge qui correspond le plus souvent à un même niveau scolaire. Ces niveaux sont souvent répartis par classe. Lorsqu'il y a plusieurs niveaux au sein d'une même classe, les élèves appartenant à un niveau particulier ne travaillent pas (ou peu) avec les élèves d'un autre niveau. Ils n'ont pas les mêmes leçons, pas les mêmes exercices, pas les mêmes programmes. Les échanges entre âges différents sont donc réduits, *a fortiori* lorsque les écarts sont supérieurs à un an (soit plus d'un niveau scolaire d'écart).
3. **Unité d'objet** : dans le cadre scolaire, l'éducation porte sur le même savoir. La présence simultanée (cf. cinquième caractéristique) dans un même lieu, d'élèves d'une même classe d'âge rend possible l'enseignement d'une même notion. Il y a donc unité dans l'objet de la leçon, du cours, des exercices proposés. Précisons que cet objet a été préparé par l'enseignant. Il a été discrétisé pour être abordé petit à petit par l'ensemble des élèves. En outre, chaque (élément de) savoir, objet de la séance, suppose le savoir (ou l'élément de savoir) vu précédemment.
4. **Unité d'action**²⁶ : dans le cadre scolaire, l'éducation à un savoir

25. On objectera peut-être qu'existent des classes multi-niveaux ou qu'au sein d'une même classe d'âge existent des différences de niveaux. Je répondrai deux choses. Premièrement les classes multi-niveaux peuvent très bien fonctionner comme des multi-classes d'un seul niveau. Autrement dit, la présence de plusieurs niveaux n'implique pas nécessairement une forte collaboration entre les niveaux au sein d'une même classe. Deuxièmement, quant aux différences de niveau au sein d'une même classe, elles sont toujours jugées suffisamment faibles pour que les élèves suivent un même enseignement. Dans le cas contraire il peut y avoir redoublement (donc déplacement d'un élève d'une classe à une autre) voire traitement spécifique : Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS), Unité Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA)...

26. Cette dimension est de plus en plus contestée par l'institution elle-même notamment depuis la volonté affichée de devenir inclusive, c'est-à-dire de respecter les besoins de

passer par un même ensemble de pratiques réalisées dans une même classe²⁷. Le savoir étant le même pour tous et étant enseigné au même endroit, en même temps, il l'est par les mêmes moyens : même matériel, mêmes consignes, mêmes activités, mêmes exercices, même « trace écrite ». . . Cela s'explique également par le caractère discrétisé et organisé de la progression dans le savoir : une enquête plus libre des élèves risquerait de remettre en cause cette organisation collective. Il faut donc que chacun respecte scrupuleusement ce qui est prévu, comme cela est prévu. En somme, c'est parce que ce qui est prévu est censé faire parvenir l'élève au savoir prévu et parce qu'il y a unité de savoir qu'il ne peut y avoir qu'unité d'action²⁸.

5. **Unité de temps** : dans le cadre scolaire, l'éducation s'effectue simultanément sur l'ensemble des élèves d'une même classe. Réunis au même endroit, il est en effet facile de leur faire faire les mêmes exercices, les mêmes leçons, les mêmes activités *au même moment*. Mais cela s'explique surtout par l'unité d'objet et l'unité d'action qui dictent le temps nécessaire. Si tous les élèves effectuent la même chose au même moment, c'est parce qu'ils étudient la même chose de la même manière²⁹. L'unité de temps passe aussi, à un échelon plus général, par l'identité des heures passées par matière. Le Programme Officiel mentionne en effet le nombre d'heures à respecter par matière et ce, pour l'ensemble des classes appartenant à un même Cycle. Il est donc

personnes en situation de handicap (plus ou moins important) ou en difficulté. Cependant, l'inclusion ne saurait être synonyme de personnalisation : si le professeur est de plus sommé de prévoir des modalités d'apprentissages respectueuses des élèves dans des situations particulières, il est en revanche libre d'imposer une même modalité d'apprentissage à un public jugé « sans difficulté particulière ».

27. On pourrait même parfois dire « par des procédures standardisées d'enseignement ». Que l'on pense par exemple à l'enseignement des unités de mesure (longueur, surface, volume, contenance. . .) qui passe presque systématiquement par le fameux « tableau de conversion ». Qu'on pense encore aux très classiques exercices dans lesquels il faut accorder les verbes (donnés à l'infinitif) de différentes phrases sans rapport les unes avec les autres, afin d'assimiler la conjugaison correcte de tel ou tel temps.

28. Sans quoi la diversité d'action risquerait d'aboutir à une diversité d'objets, donc possiblement à une diversité du temps (cf. caractéristique suivante)

29. Où l'on comprend qu'unité de temps et unité d'objet sont intimement liées par l'unité d'action.

théoriquement possible de connaître le nombre d'heures qu'un élève a passé à étudier la langue française ou les mathématiques depuis le début de sa scolarité en connaissant la classe à laquelle il appartient.

Ces cinq caractéristiques scolaires de la forme scolaire d'éducation, que l'on peut nommer « forme scolaire classique d'enseignement »³⁰, permettent de dresser « le portrait robot » de la manière dont fonctionne l'école aujourd'hui et ce, malgré les multiples variations locales ou exceptionnelles et modes pédagogiques ponctuelles. La forme scolaire d'éducation, lorsqu'elle s'exprime à l'école, *c'est la même action, effectuée par l'ensemble des élèves d'une même classe et souvent d'un même âge, au même moment et au même endroit en vue d'étudier un même savoir.*

L'idée de *reconstruction* de la forme scolaire classique d'enseignement fait référence à l'idée de reconstruction de la philosophie proposée par Dewey³¹. Ce n'est donc pas la forme scolaire d'éducation comme forme générale de socialisation qui se trouve ici en question mais plus spécifiquement son expression scolaire. Ce ne sont pas les caractéristiques profondes de la forme scolaire (une école séparée des activités du monde social, un savoir objectivé par l'écriture ou le respect de règles impersonnelles...) qui seront interrogées mais celles qui définissent la forme scolaire classique, à savoir les cinq formes d'unité. Proposer une reconstruction de la forme scolaire classique d'enseignement, c'est s'interroger sur la possibilité de respecter une forme scolaire d'éducation sous d'autres modalités d'enseignement. La raison de cette remise en cause procède d'une critique des évidences didactiques et pédagogiques qui sous-tendent aujourd'hui la forme scolaire classique d'enseignement. Ces évidences me semblent en effet reposer sur un paradigme d'inspiration cartésien ou, comme je l'ai nommé avec Peirce dans le chapitre 6, sur un « esprit du cartésianisme »³². Or, pour toute une série de raisons que je développe dans ce même chapitre, ce paradigme, cet esprit est fortement contestable et à l'origine de pratiques et d'une organisation de l'enseignement tout à fait

30. Mais que j'abrègerai souvent par « forme scolaire » pour éviter toute lourdeur (étant entendu que mon travail ne porte pas sur la forme scolaire dans son sens extra-scolaire).

31. Essentiellement dans (J. DEWEY 1920/2003).

32. (PEIRCE 2002)

problématiques. Qu'il s'agisse de l'efficacité de l'enseignement, du rapport de l'élève au savoir, de son éducation à un esprit critique, moral ou démocratique ou de la représentation qu'il peut avoir des différentes disciplines, la forme scolaire classique d'enseignement³³ me paraît contestable. Reconstruire une nouvelle forme scolaire passe donc à mon sens par une critique de son paradigme philosophique souterrain, critique qui, on le verra, permet une remise en cause des cinq unités qui la caractérisent. Autrement dit, il ne s'agit pas de critiquer ces cinq unités en elles-mêmes mais de montrer que leur raison d'être posant problème, elles perdent leur caractère incontournable et, partant, ouvrent un espace pour penser et pratiquer autrement l'enseignement. L'alternative qui se dessine alors est celle d'une éducation et d'une forme scolaire ne reposant plus sur les nombreuses dichotomies engendrées par l'esprit du cartésianisme. Au contraire, c'est sous le signe de la *continuité*³⁴ que l'éducation et l'enseignement se trouvent repensés.

La problématique de la forme scolaire n'est pas sans rapport avec celle du temps didactique. En effet, un changement de temps didactique³⁵ n'est pas qu'un changement de façade. Modifier la manière dont les savoirs émergent dans la vie de l'élève, c'est modifier son rapport à ceux-ci. En outre, c'est faire évoluer le fonctionnement même de l'école, les rôles par défaut des élèves et des professeurs. C'est un véritable changement de paradigme que de passer d'un temps à un autre. Or, la question de la reconstruction de la forme scolaire est bien celle du passage d'un paradigme à un autre : le passage d'un paradigme d'inspiration cartésienne à un paradigme davantage pragmatiste. Cela signifie que la contestation de la forme scolaire classique d'enseignement et du temps didactique classique d'une part, et la proposition d'une nouvelle forme scolaire d'enseignement et du temps d'enquête d'autre part, procèdent d'une même logique. Quoique différentes dans leur contenu, ces propositions sont en effet articulées, l'une étant l'expression de l'autre dans un autre registre : le temps d'enquête est l'expression didactique d'une forme scolaire reconstruite autour du pragmatisme qui est lui-même l'expression

33. Au point que l'on pourrait presque parler de « forme scolaire *cartésienne* d'enseignement »

34. Cf. chapitre 11 et (DELEDALLE 1965).

35. Ou disons, d'hégémonie de temps didactique : plutôt ce temps ci que ce temps là.

philosophique du temps d'enquête.

On comprendra donc que le rapprochement que j'opère entre John Dewey et le couple Freinet n'obéit pas qu'à un objectif philosophique. Mon propos ne vise pas uniquement à déterminer si ou à quel point la pensée des Freinet est proche de celle de Dewey ou inversement. Ce rapprochement a en réalité deux autres fonctions liées entre elles : *proposer l'existence d'un troisième temps didactique, temps à même de structurer ou d'avancer des pistes d'investigations pour une reconstruction de la forme scolaire.*

Plan

Pour répondre à ces objectifs, mon travail est divisé en trois grandes parties.

La première partie propose une visite de l'École Freinet. Le lecteur est invité à explorer l'École comme lieu mais aussi, dans un second temps à entrer en classe le temps d'une journée. Cette partie, essentiellement descriptive est rédigée dans un style volontairement « naïf ». En effet, il m'est apparu pour ainsi dire impossible de faire entendre la singularité des pratiques de l'École sans d'abord en faire l'expérience. La première partie ne saurait bien évidemment remplacer une visite réelle de l'établissement mais j'espère avoir retranscrit de façon suffisamment fidèle et précise les lieux et les pratiques afin que le lecteur, à condition qu'il se laisse guider, ait une expérience de l'École un tant soit peu similaire à celle que l'on vit lorsque l'on s'y rend réellement³⁶. Afin de rendre « l'immersion » aussi complète que possible, je n'ai pas hésité à multiplier les photographies. J'espère que le lecteur sortira de cette première partie avec le sentiment d'être allé « quelque part »...

La seconde partie aborde la philosophie pragmatiste et celle de John Dewey. Elle constitue le cadre théorique dans lequel je me place pour analyser les pratiques observées à l'École de Vence. Après une rapide biographie de

36. Il faudrait de nombreuses pages pour expliquer et théoriser à quel point, peut-être plus que dans une école « ordinaire », la description et même la visualisation par photographies ou film sont insuffisantes pour percevoir la singularité de l'École Freinet. C'est conscient d'une telle limite que j'ai rédigé la première partie.

Dewey qui fera écho à celle des Freinet dans la partie suivante, y sont détaillés les principaux concepts et les thèses centrales de l'instrumentalisme deweyen. J'insiste particulièrement sur trois aspects. Premièrement, la théorie de l'expérience de Dewey, concept clé de sa philosophie. Deuxièmement, la théorie de l'enquête comme forme spécifique d'expérience. Ce concept sera fondamental dans le développement ultérieur de mon travail (cf. troisième partie). Troisièmement, je développe les conséquences éducatives des considérations théoriques présentées. En cela, je présente la philosophie de l'éducation de Dewey. Ce point a un double objectif : donner au lecteur les perspectives avec lesquelles j'ai fait l'expérience de l'École Freinet et opérer un rapprochement implicite (puisqu'il ne sera pas davantage développé) entre la pensée de Dewey et celle des Freinet présentée dès le début de la troisième partie.

La troisième et dernière partie constitue une tentative d'analyse de certaines pratiques de l'École Freinet de Vence à l'aune des catégories pragmatistes de l'expérience et de l'enquête. Pour cela je commence par présenter la trajectoire biographique et philosophique des Freinet. De la sorte le lecteur pourra se faire une idée des accointances philosophiques existant entre eux et Dewey. Ce n'est cependant pas de cette seule manière que je souhaite rendre compte de cette proximité mais en proposant une lecture des pratiques pédagogiques concrètes observables à l'école. Cette dernière a elle aussi deux objectifs. D'une part, il s'agit de rendre palpables les aspects pragmatistes présents dans la pédagogie réelle singulière de l'École. De la sorte, le rapprochement Dewey/Freinet tend à prendre plus d'épaisseur qu'à travers un comparatisme « idéologique », *i.e.* des grandes idées et thèses sur l'école et l'éducation. D'autre part, il s'agit, par ce même mouvement, de mettre à jour le temps d'enquête dont je fais la proposition dans le chapitre 8 et l'hypothèse durant tout ce travail de thèse. Trois des chapitres constitutifs de cette partie ont chacun pour but de donner à voir quelques uns des effets de cette logique d'organisation du temps didactique à des échelles d'analyse différentes (échelle moyenne, réduite et large).

Afin d'éviter au lecteur de se reporter à une bibliographie générale en fin d'ouvrage, j'indique à l'issue de chaque partie une bibliographie partielle, uniquement composée des références citées dans les chapitres constitutifs de

la partie en question.

Sans doute ce travail de thèse souffre-t-il d'imperfections et de lacunes. Il ne se prétend nullement exhaustif mais une première étape d'une entreprise visant à exploiter au maximum les catégories deweyennes dans le champ de l'éducation et de l'analyse des pratiques didactiques. J'espère que le lecteur saura percevoir et apprécier cette tentative.

Première partie
Entrer dans l'école

Découverte de l'École Freinet de Vence

De Vence, on aperçoit, sur le coteau en face, les bâtiments blancs et ensoleillés de l'école Freinet. Lorsqu'on a quitté la ville par la vieille route de Saint-Jeannet et que, après l'antique chapelle de Sainte-Colombe, on a suivi pendant cinq cent mètres le chemin à peine carrossable du Haut-Pioulier, on se trouve subitement en un site admirable, au pied des baous, dominant Saint-Paul et Cagnes, et la côte jusqu'à Antibes et l'Esterel. La civilisation, là, à nos pieds, les autos qui cornent au loin sur la route, les lumières d'Antibes qui resplendissent la nuit ; et, de l'autre côté du versant, la Cagne sauvage, les fourrés impénétrables, les bois de pins où chantent les coucous mélancoliques.

Célestin Freinet, *Une année d'expérience à l'école Freinet*
(C. FREINET 1936, p. 3).

1.1 Prologue : En allant à l'École

Nous nous étions levés aux aurores ce Lundi 10 Juin 2013. Il ne faisait plus tout à fait nuit mais le soleil n'était pas encore visible. Arrivés la veille dans l'ancienne résidence principale d'Henri¹, nous y avons passé la nuit afin de faire une halte dans notre long voyage nous menant de Nancy à Vence. Je me rappelle m'être habillé rapidement, déjà enthousiaste à l'idée de la journée

1. Il s'agit d'Henri Louis Go. J'y ferai référence en tant qu'accompagnateur mais aussi en tant que référence scientifique.

qui s'annonçait et que j'avais attendue toute l'année. J'ai rejoint Henri à la cuisine, marchant dans une herbe pleine de rosée. Il me fallait en effet passer par dehors car ma chambre ne communiquait pas directement avec le reste de la maison. Les escaliers que je devais descendre étaient colonisés de iules, de petits diplopodes que je n'avais encore jamais vus. Quoiqu'anecdotique, la présence de ces petites bêtes m'indiquait déjà un certain dépaysement, un certain changement de milieu naturel mais pas seulement... En cuisine, la cafetière italienne était sur le feu et commençait à diffuser son parfum. Henri se préparait ; je fis de même. Nous prîmes ensuite un sobre petit déjeuner composé essentiellement du café, ingrédient indispensable de la recherche d'après mon hôte ! Peu après, le temps de rassembler nos affaires, nous étions en voiture. Il faut dire que Vence était encore à deux heures de route. Si nous voulions assister au début de la journée, à la rentrée en classe, à la mise au travail spontanée des élèves et aux critères du matin, il ne fallait pas traîner.

Durant le voyage, entre deux discussions avec Henri, j'entrepris de m'imprégner d'un environnement inconnu. Quels horizons, quels paysages étaient ceux de la région, ceux des enfants de l'École mais aussi ceux des Freinet ? Plus nous approchions de Vence, plus mon attention se focalisait sur cette question, comme si mon travail d'observation de l'École commençait par une réflexion sur ce qui l'entourait, sur le sol dans lequel elle plongeait ses racines, sur l'environnement qui était le sien. Arrivé sur la côte, aux alentours de Cagnes-sur-mer, je fus d'abord frappé par l'entassement de l'aménagement urbain. Toutes les infrastructures (routes, maisons, commerces, ronds-points...) m'apparaissaient disposées sans ordre, sans harmonie, sans cohérence : de vieilles bâtisses côtoyaient de récentes villas, de petites maisons jouxtaient de hauts immeubles, des routes larges et droites rétrécissaient soudainement tout en devenant tortueuses, des commerces étaient installés dans de très raides pentes et semblaient ainsi inaccessibles... comme si un architecte avait décidé de faire figurer dans un seul et même endroit tous les cas possibles de problématiques urbaines. Ensuite, ce fut l'aspect labyrinthique de cet aménagement qui me marqua. Au fur et à mesure que nous rentrions dans les terres et grimpons en direction de Vence, celui-ci transparaisait par le grand nombre de ces routes et chemins étroits et sinueux venant rempla-

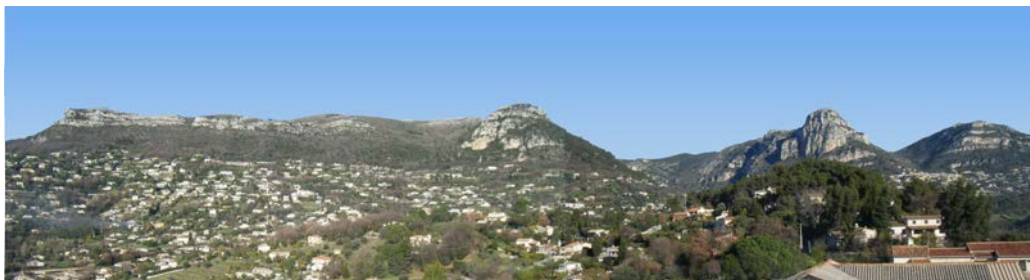


Photo. 1.1 – À gauche de l'image, le baou des blancs et les coteaux parsemés de villas. À droite, les trois baous surplombant l'École : baou des noirs, baou de Saint-Jeannet, baou de la Gaude (de gauche à droite).

cer les larges routes rectilignes de la côte. La multiplication et la profusion et la croissance des habitations et autres aménagements avaient visiblement nécessité la multiplication et la croissance de telles voies. C'est donc leurs ramifications et leurs croisements qui provoquèrent d'abord ce sentiment de confusion. Mais l'environnement naturel n'y était pas pour rien. Ici, les Alpes se jettent directement dans la mer. Dès lors, quitter la côte pour entrer à l'intérieur des terres, c'est surtout commencer à gravir un massif accidenté et abrupt. L'arrière pays niçois n'est pas composé de vastes plaines mais directement de très raides pentes, de chemins escarpés, de collines et de montagnes dont les plus impressionnantes sont certainement les fameux *baous*, ces sortes de pitons rocheux perchés entre 600 et 800 mètres d'altitude.

Arrivé dans les environs de Vence, les trajets s'allongèrent d'un point à un autre car il n'était désormais plus possible de se déplacer en ligne droite. L'École était en vue ? Cela ne signifiait pas pour autant que nous y étions presque puisqu'il nous fallait passer par une multitude de petits chemins en épingles, plus étroits les uns que les autres, monter et descendre des collines, aller à droite pour aller à gauche et inversement, s'éloigner pour mieux se rapprocher. . .

Anarchique et labyrinthique, telles furent mes premières impressions de ce milieu. Le premier et le second caractères se nourrissent l'un de l'autre : à cause de l'aspect labyrinthique de l'urbanisation, il faut un temps d'adaptation au visiteur pour s'y repérer. Et parce qu'il est particulièrement malaisé de trouver des points de repère dans un labyrinthe, il peut lui être assez

difficile de sortir de l'impression de désordre. On comprend donc qu'outre l'attractivité du bord de mer, c'est aussi la topologie du lieu qui explique l'apparent désordre urbain : les pentes raides, les étroits chemins escarpés, l'absence quasi systématique de terrains plats exige, une fois n'est pas coutume, une adaptation humaine à cet environnement peu propice à l'urbanisation. La récente croissance démographique et urbaine de la région n'a pas totalement recouvert le caractère rude et accidenté de l'environnement naturel. Et c'est fondamentalement de cela que découle mes premières impressions : la nature n'est que rarement ordonnée, hiérarchisée ou structurée de telle sorte que l'Homme n'ait pas à la modifier, l'aménager pour y vivre et s'y installer. Mais ici, ses contraintes sont trop fortes, les pentes sont trop raides et trop nombreuses pour que cela soit possible et les caractéristiques naturelles transparaissent malgré les divers aménagements qu'il a pu effectuer. En somme et malgré les apparences, dans cette région, la marque de la nature se fait fortement sentir...

Il est une dernière observation et non des moindres, que je fis sur le trajet. Au fur et à mesure que nous approchions du village de Vence et de l'École, je constatais combien le paysage était constellé de villas et de chantiers en tous genres malgré la difficulté du terrain. À l'évidence, l'attractivité de la zone était encore vive. Si cette observation m'apparut tout de suite importante, c'est que les bâtiments en construction étaient loin d'être de modestes habitations, des immeubles destinés au logement social. Il s'agissait bel et bien d'impressionnantes demeures, bordées de murs ou de hautes haies disposant souvent d'une grande allée et d'un portail majestueux. Cela était d'autant plus vrai dans les hauteurs de Vence, dans l'environnement immédiat de l'École. Je compris vite que, loin d'être l'École isolée sur son coteaux qu'elle était autrefois, l'École Freinet de Vence était entourée de villas grandioses. Le paysage ne correspondait plus du tout à celui qu'Élise Freinet décrivait lorsqu'elle relatait la naissance de l'École :

C'est à Vence, sur un *coteau solitaire*, que nous découvrîmes un jour l'objet de nos bien modestes rêves : une maisonnette grossièrement construite à la chaux et *entourée de fourrés et de bois*. *Partout l'espace libre, le silence de la vaste nature*, et, tout près, *des voisins espagnols, las de l'usine, revenus*

*en pleine brousse s'atteler au défonçage des terres incultes, à la plantation de la vigne et des arbres fruitiers*². (É. FREINET 1969)

Aujourd'hui, le coteau est loin d'être solitaire. Il accueille, comme tous les autres, de nombreuses résidences. Si les voies sont étroites et toujours sinueuses, elles sont largement goudronnées, entretenues et très empruntées. En dehors de l'École, les forêts, les vignes et autres oliviers ont disparu pour laisser place aux jardins, pelouses et piscines privées. Quant aux habitants, rares sont ceux, on l'aura compris, venus ici pour défoncer des terrains et fuir les usines. . .

Il n'est pas question ici de déplorer ce décalage entre une description donnée par Élise de l'environnement de l'École et ce que j'ai pu observer en m'y rendant. L'objectif de mon travail n'est pas de vérifier si les propos du couple fondateur sont encore valables aujourd'hui, de mesurer « ce qu'il reste » des Freinet de nos jours. La raison pour laquelle je porte attention à cette évidente évolution du paysage doit être comprise relativement à la population de l'École. Tout en roulant, je n'ai pu m'empêcher de penser à la signification de ce changement : si le paysage n'est plus ce qu'il était, si son évolution témoigne d'une implantation massive d'un public relativement aisé, comment l'École a-t-elle pu résister à ce changement ? La population de l'École est-elle encore constituée d'enfants des villages ruraux de l'arrière pays niçois ? N'est-elle pas plutôt celle qui habite ces nouveaux lotissements, ces villas à flan de coteau qui constellent désormais le paysage ? Et si tel est le cas, quelles en sont les conséquences du point de vue de la perpétuation de l'héritage des Freinet ? Et surtout : que peut-on y faire ? Cette série de questions, d'un certain point de vue extérieures à l'École elle-même et alors à peine conscientes, ne cessa jamais de fonctionner comme un principe de méfiance à l'égard de mon objet d'étude, comme un élément irréductible rendant impossible toute idéalisation ou tout discours iréniste à son endroit. L'École Freinet peut-elle être ce qu'elle est n'importe où, avec n'importe quels élèves ?

Cela dit, et même si cette intuition n'allait pas tarder à se confirmer, c'est d'abord et encore une fois l'impression d'une école perdue, inaccessible qui

2. Je souligne.

fut la première et la plus forte. Je me rappelle même qu'Henri dû manœuvrer sur les derniers mètres pour laisser passer des véhicules venant dans le sens contraire, la route étant trop étroite pour que deux voitures puissent se croiser. Avant même de la voir, ma première pensée relative à l'École fut donc celle-ci : « *Mais comment une école peut-elle bien être située dans un endroit pareil ?* »

Henri et moi n'avions pas réussi à être à l'heure voulue à l'École. Lorsque nous sommes arrivés dans la classe des Grands³, la journée avait commencée depuis un petit moment déjà⁴. Un élève énumérait un certain nombre de consignes (« J'arrive à l'heure. », « Je dis bonjour. », « Je me mets vite au travail. »...); à chacune d'elle, la plupart des élèves levaient le doigt puis inscrivaient quelque chose dans une grille sur une feuille⁵. L'enseignant de la classe nous introduit à la classe qui avait été avertie de notre venue cette semaine. Les enfants connaissaient déjà Henri et c'est pourquoi le professeur me présenta comme « quelqu'un venant observer la manière dont on travaille dans cette école »⁶. Il insista auprès des élèves sur l'importance de ces visites à des fins de « promotion » de l'École et donc sur la nécessité d'être exemplaire. Puis il demanda un élève volontaire pour me faire visiter l'École.

Comme bien d'autres, elle se proposa et c'est elle que l'enseignant choisit. Elle s'appelait Eva⁷. Elle portait un pantalon couleur brique, un chemisier blanc parsemé de pois noirs, un gilet violet et des baskets montantes d'un bleu électrique. Elle avait les cheveux presque noirs, légèrement en dessous des épaules; yeux bruns, peau mate. Elle était assez grande si bien que j'en déduisis qu'elle faisait probablement partie des élèves les plus âgés. Elle doit être en CM2, pensais-je. Son professeur me demanda de la suivre pour la visite. Je la suivis dehors, quelque peu perdu dans cet endroit inconnu. À peine étais-je arrivé dans la classe qu'il me fallait donc en sortir! Je n'avais

3. L'École Freinet est composée de trois classes : la classe des Petits (sections de maternelle), la classe des Moyens (CP, CE1) et la classe des Grands (CE2, CM1, CM2)

4. La classe ne commence pas à un moment précis : dès 08h20, les élèves arrivent petit à petit en classe et, sitôt à leur place, se mettent au travail.

5. Il s'agissait des Critères du matin.

6. N'ayant pas eu le temps de prendre des notes (nous venions à peine de poser nos affaires et d'arriver dans la classe), je reconstitue de mémoire ses propos.

7. Tous les prénoms des enfants de l'École ont été remplacés par d'autres.

rien eu le temps de remarquer de particulier, ni de comprendre quoi que ce soit à ce que j'avais vu. À peine rentré, déjà sorti. C'est pour cela que je ne considère pas mes premiers pas dans la classe des Grands comme la première rencontre avec l'École. C'est plutôt avec Éva et sa visite guidée que commence et commencera toujours pour moi, ma première véritable *expérience* de celle-ci. Éva me présenta longuement les divers éléments qui composaient ce lieu si particulier. Elle détaillait régulièrement les usages fait par les élèves de ces petits endroits comme s'il allait de soi que la vie hors des classes était une composante essentielle de la vie de l'établissement. Durant la visite, elle n'empruntait pas les larges chemins parfois goudronnés des adultes. Elle préférait des petits passages, se faufiler entre les buissons, escalader un muret, faire demi-tour... Impossible de retenir les positions relatives des endroits présentés. Plus nous avançons, moins je savais où nous étions. Visite quelque peu déroutante s'il en est ! Je me rappelle m'être fait la même réflexion que lorsque nous avançons vers l'École en voiture quelques minutes auparavant : mais comment faire pour ne pas se perdre ici ⁸ ?

Je parle d'*expérience* de l'École Freinet au sens que John Dewey donne à ce terme, c'est-à-dire comme une rencontre problématique entre un sujet et un objet, ou mieux, comme une construction de l'objet par le sujet. En ce sens donc, la visite guidée d'Éva a constitué pour moi une première saisie de l'objet-École, une première compréhension de celle-ci, notamment par son versant architectural, spatial. Autrement dit, mon enquête commençait, sans même que je le veuille, par cette série de questions : À quoi *ressemble* l'École Freinet ? Y a-t-il quelque chose à en dire ?

J'avais lu l'étude précise d'Henri sur cette École ; je savais que son environnement avait été, pour reprendre ses mots « paysagé » (GO 2007). J'avais encore en tête sa proposition, formulée dès les premières lignes de son livre, reprenant l'idée d'Élise Freinet, de voir l'École comme une réserve d'enfants :

L'École Freinet de Vence m'apparaît comme une *réserve*⁹, non seulement au sens d'un *lieu* affecté à la protection d'êtres que l'on veut conserver, mais encore au sens d'un *territoire* assigné à un peuple aborigène. [...]

8. Au point que je me souviens m'être senti tout à fait ridicule : j'avais l'impression, moi, l'adulte, d'être dépend d'Éva pour retrouver mon chemin !

9. À l'exception de cet italique, tous les autres son de mon fait.

Élise Freinet elle-même utilisera cette notion, dans un livre publié en 1974 chez François Maspéro, dont le titre est *l'École Freinet, réserve d'enfants*. Élise Freinet justifie son titre selon une conception de l'éducation écologique comme « *milieu* favorable à l'espèce ; ainsi en va-t-il des réserves créées pour préserver, chez les animaux en voie de disparition, la continuité des espèces et de leurs caractères nobles. » (É. FREINET 1975) ; notons qu'une réserve est une *partie de forêt* qu'on prend soin de laisser croître en haute futaie. (GO 2007)

Avec cette étude d'Henri, je croyais avoir tout compris de l'importance du milieu, du poids de l'environnement immédiat, dans le souci d'articuler et d'adapter le mieux possible l'endroit à sa fonction. Bref, je pensais ne pas apprendre beaucoup d'une nouvelle présentation de l'École, qu'il n'y aurait pas grand chose de pertinent à en tirer compte-tenu de la problématique sur laquelle était focalisée toute mon attention : Quelles sont les preuves attestant du caractère pragmatiste de la pédagogie des Freinet ? Mais cette compréhension que je croyais suffisante ne l'était pas. J'avais sous-estimé les implications d'une telle conception du milieu. Je pensais qu'il y avait là quelque chose d'intéressant mais non de crucial, que la véritable pédagogie de l'École ne pouvait commencer qu'en classe et que ce qui en était extérieur était de faible importance comparé aux interactions didactiques entre professeur et élève(s) ou entre les élèves eux-mêmes. Que les murs de l'École, ses bâtiments, son architecture méritent d'être pris en compte, qu'il faille commencer par l'École en tant que lieu, cela je ne l'avais pas compris. Je ne l'avais pas compris suffisamment du moins, parce que mon expérience de cette École se limitait aux informations orales ou écrites que je pouvais glaner çà et là. Mais en me montrant les différents bâtiments de l'École, leurs fonctions respectives, parfois leur histoire et leur place dans son organisation singulière, Éva a, sans trop le vouloir, élargi cette expérience minimale. Plus exactement, elle l'a transformée car toute extension d'une expérience consiste en une transformation de celle-ci. Au cours de la visite, j'ai pris conscience de mon erreur et de son origine : j'avais à tort négligé l'importance du milieu pour comprendre une École (*a fortiori* cette école), erreur s'expliquant d'une part par une expérience trop limitée de ce qu'elle était, et de certaines

évidences relatives à la recherche et habitudes d'investigations¹⁰.

1.2 Intermède : comprendre l'École par son espace

J'interromps ici mon récit et ouvre une parenthèse en vue d'expliquer quel est le but réel de ce chapitre. Mon objectif n'est pas seulement de décrire l'École et ses alentours dans une perspective quelque peu romancée ou autobiographique. Il est de fournir autant que possible au lecteur une expérience de *l'environnement* de l'École. Bien évidemment, cette expérience ne sera pas aussi puissante que celle qui consisterait à aller le voir directement. Néanmoins, j'espère provoquer chez lui une prise de conscience de certaines fausses évidences relatives à ce qu'est une école ou du moins, une disposition d'esprit suffisamment ouverte pour comprendre ce qu'est réellement l'École de Vence. Sans le travail préparatoire de ce chapitre et du second, je crains que les habitudes ordinaires de penser et d'envisager l'école ne viennent perturber une analyse qui doit se déprendre de tout préjugé. En somme, ce que les lignes qui suivent ont pour fonction de faire, c'est de provoquer un doute chez le lecteur, doute relatif à sa conception de l'école, doute dont la levée sera, je l'espère, rendue possible par l'ensemble de ce travail de recherche.

1.2.1 Atypies et représentation

Ce que je souhaite faire dans ce chapitre, c'est donc bouleverser les *représentations* potentielles du lecteur sur ce qu'est physiquement une école. Pour cela, je compte m'appuyer sur la description d'un établissement scolaire *atypique* mais bien réel. Cette description fonctionnera comme un défaiseur¹¹ de

10. Ma formation étant essentiellement philosophique, j'ai peu été formé aux méthodologies d'enquêtes, à la prise en compte de l'espace (matériel, historique, social...) d'une problématique pour la penser et la résoudre. Cela dit, cette négligence n'est pas propre à la philosophie et peu nombreux sont les travaux scientifiques, y compris en sciences de l'éducation voire en didactique sensibles à *la forme des lieux*.

11. Par « défaiseur » j'entends quelque chose qui défait, attaque, contrarie quelque chose comme une croyance, une théorie ou une représentation.

représentation, comme un cas « hors-paradigme » obligeant à reconcevoir la définition de la catégorie à laquelle ce cas appartient pourtant. La puissance de ce défaiseur tient aux nombreuses atypies dont l'École est constituée et que je m'appête à présenter. J'appelle « atypie » un attribut réel, existentiel, d'un objet auquel cet attribut n'est habituellement pas associé. Il s'agit d'une caractéristique, d'un élément rare sinon tenu pour incompatible avec l'objet en question. Son existence oblige à une reconception de l'objet ou à une modification de sa signification. Dans les deux cas, la représentation initiale est modifiée.

Dans le champ de l'éducation, le terme de « représentation » est très fréquent. Il désigne le plus souvent une conception *a priori* de quelque chose. On parle ainsi régulièrement des « représentations des élèves » à propos d'un savoir, représentation qu'il va falloir « casser » et remplacer, parce que fausse ou imprécise. La représentation désigne donc la manière dont quelque chose est « à l'esprit » chez quelqu'un. Cette acception psychologique ou psychologisante de ce terme le rend souvent synonyme « d'image » ou de « préjugé ». Mais elle tend à faire de ce concept un concept fixe, passif. Ce n'est pas ainsi que je l'entendrai. La représentation n'est pas quelque chose de (pure-ment) mental : elle a à voir avec l'action. Elle est une croyance, une habitude d'agir d'une certaine manière, relativement à un certain objet. Avoir une représentation de X, ce n'est donc pas (seulement) avoir une image mentale de X, c'est avoir un plan d'action, un ensemble de gestes, d'habitudes d'agir avec X. Dès lors, travailler sur les représentations de quelqu'un, c'est vouloir travailler également sur ses pratiques.

Pour cela, l'action habituelle doit être empêchée, la croyance doit être défaite, le doute doit surgir. Quelque chose doit faire obstacle, opacifier l'objet que l'on croyait si clair et si distinct. Notre expérience de l'objet doit être troublée par la présence d'éléments inhabituels ou inattendus. Quelque chose d'*atypique* doit advenir. C'est le rôle que remplissent les atypies en tant qu'elles viennent questionner ce que nous pensions aller de soi, être évident et même parfois « naturel » ou « nécessaire ». Ces caractéristiques surprenantes défont notre représentation de l'objet dont elles sont les caractéristiques car elles lui sont ordinairement étrangères. Il nous faut alors tenter des les intégrer

à notre concept et, ce faisant, en modifier, en élargir un peu la signification. Désormais, l'objet de notre conception est plus large et en même temps plus précis parce qu'il rend possible davantage d'action. En effet, l'intégration des « atypies » les normalise. Ces dernières ne nous apparaissent plus comme des obstacles, des choses avec lesquelles nous ne savons pas quoi faire. Si j'apprends que l'objet X peut disposer des caractéristiques x, y, z , en plus des caractéristiques a, b, c , alors non seulement mon concept de X est plus large qu'avant mais encore je dispose de davantage de moyens d'agir sur X, ceux s'appuyant sur x, y ou z . Il y a donc un aspect pragmatique dans le travail des représentations qu'il nous faut reconnaître et sur lequel l'accent doit être mis.

La visite de l'École que je m'apprête à présenter est orientée. Elle mettra l'accent sur des atypies ; elle aura pour but de défaire une certaine représentation du lieu école ; elle souhaite provoquer le doute chez le lecteur : et si une autre école était possible ? Mais d'abord quelle est le type de représentations de l'école incompatibles avec l'École de Vence ? Et pourquoi suis-je fondé à penser que c'est ce type de représentation qui peut faire obstacle à sa compréhension ?

1.2.2 Les raisons d'un point aveugle.

Habituellement, les approches didactiques ou pédagogiques ne s'embarassent pas de descriptions précises des lieux, des murs, du bâti ou de l'espace dans lequel se déroule le phénomène étudié¹². Elles préfèrent se concentrer sur les relations qui apparaissent entre sujets humains. L'école est alors le plus souvent réduite à la classes voire au rapport maître/élève. Deux grands ordres de raisons me paraissent présider à cette réduction. Premièrement, le fait que l'école ordinaire *peut, voire doit*, le plus souvent, être réduite à ses élèves, ses enseignants et les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Elle le peut car l'école en tant que bâtiment n'est jamais considérée autrement que comme un lieu de passage, un local que l'on occupe, un endroit parmi d'autre dans lequel faire ce qu'on y fait. Il peut bien sûr être aménagé par ses

12. À moins que ce ne soit justement là leur objet.

occupants mais il est et restera non pas un lieu de vie, mais un lieu dévolu à une seule tâche, à un certain travail. À l'image d'un terrain de football, d'un magasin ou d'une usine, elle est un lieu où l'on se rend pour faire quelque chose de précis et où tout est destiné à cette activité (des buts pour jouer au football, des rayons pour choisir le produit à acheter, des machines-outils pour fabriquer des pièces précises). Ni le maître ni l'élève ne choisissent (la forme de) l'école dans laquelle ils souhaitent travailler. L'école, la classe s'imposent à eux avec ses contraintes matérielles et physiques : nombre et taille des fenêtres, couleur des murs, largeur de la pièce, présence d'espaces verts, environnement immédiat... tout cela échappe aux « locataires » qui n'ont d'autres solutions, s'ils veulent s'approprier le lieu, que de l'aménager *à la marge*. Par exemple, l'enseignant va décider de la disposition des tables, d'afficher tel ou tel document, de mettre un petit aquarium en classe, de déplacer tel petit meuble à tel endroit... Mais nous ne sommes plus, dans ce cas, dans l'infrastructure, dans l'architecture des lieux ou de l'environnement, seulement dans son aménagement éphémère et contingent¹³. On comprend donc pourquoi il est tentant de ne pas prendre ces aspects en considération. On peut même se demander si, d'une certaine façon, l'école ordinaire ne *doit* pas être réduite aux interactions humaines, justement parce que la gestion de l'espace échappe en grande partie à ses membres et qu'il ne leur reste plus, par conséquent qu'à en prendre possession, à faire ce pour quoi ils sont censés être là. En d'autres termes, puisque l'architecture de l'école n'est pas de leur ressort, il est logique de passer sous silence cette question et au contraire de s'intéresser non pas aux lieux mais à ce qui se passe dans ces lieux. Bien sûr, on pourrait montrer que la configuration spatiale détermine pour partie les interactions didactiques mais l'idée acquise que l'école est un lieu qu'on *occupe* et non un lieu qu'on *habite*, tend à minimiser la pertinence d'une telle prise en compte.

L'absence quasi-systématique de prise en compte de l'espace tient à une sorte d'implicite partagé de tous. En France, l'immense majorité de la population est allé à l'école. Et quoiqu'il puisse exister des différences entre

13. Ce dernier a bien sûr une grande importance, mais je traite davantage de la construction de l'école, de l'aménagement de l'espace naturel.

établissements, je ne doute pas un seul instant que la définition spontanée de n'importe quel (ancien) élève de l'école en tant que lieu est plus ou moins celle-ci ¹⁴ : un immeuble divisé en (grandes) salles qu'on appelle « classes » et dans laquelle des professeurs enseignent à des groupes élèves. Dans les écoles maternelles ou disposant de classes maternelles, existe une grande salle peu meublée appelée « salle de motricité », dévolue à des exercices physiques et sportifs des élèves de ces classes. Les salles de classes donnent sur un couloir commun, lequel débouche à sa sortie sur un vaste espace goudronné qu'on appelle « cour de récréation ». Celle-ci présente quelque fois des structures propres à des jeux enfantins (marelles peintes au sol, buts, maisons en bois, bac à sable. . .) mais assez peu de verdure. Lorsque c'est le cas, leur accès est d'ailleurs réglementé. L'école a parfois un ou deux étages ou bien est composée de plusieurs bâtiments de plain-pied. Dans le premier cas, un préau occupe le au rez-de-chaussée, sous des étages ; dans le second cas, il fait la jonction entre au moins deux bâtiments. Dans les salles de classe, au moins l'un des murs est pourvu d'un tableau. Les salles sont également meublées d'un bureau pour le professeur (dans un coin de la pièce) ainsi que de tables et de chaises identiques pour les élèves. Ces dernières sont disposées face au tableau. L'accès aux divers lieux (classes, cour, toilettes, couloir) est très réglementé : l'élève n'est pas autorisé à se rendre où il veut, quand il veut et comme il veut. Par exemple, il n'est pas rare que l'entrée en classe se face en groupe, les élèves devant être « rangés » et silencieux. Enfin, l'école est clôturée. De hauts grillages ou des murs empêchent quiconque d'y entrer (ou d'en sortir). Il faudra, pour cela, passer par le portail prévu à cet effet, ouvert à des horaires précises et y être autorisé. Ainsi donc, si l'aménagement de l'espace dans lequel se passe ce qu'on observe n'est que rarement pris en compte dans les études relatives à l'école, c'est 1) parce que le sujet de l'étude est conçu (à raison, d'un certain point de vue) comme indépendant de ces problématiques, 2) parce que cette architecture est présupposée, « naturelle ». Ces études portant principalement sur un certain type d'école (connu de tout (ex-)écolier, c'est-à-dire d'à peu près tout le monde), il était nécessaire qu'un certain nombre « d'évidences » cessent d'être questionnées

14. Je parle ici de l'école primaire

et apparaissent bien plutôt comme des normes indépassables. Une école sans cour de récréation ? Impensable, les enfants ont besoin de se défouler ! Des arbres, des rochers, de la terre dans la cour ? Mais cela peut être dangereux et salissant ! Plus de tableau dans les classes ? Mais l'enseignant en a besoin pour faire son cours ! On ne prend jamais autant conscience de ces évidences, de ces présupposés que lorsque nous nous trouvons dans une situation qui devrait les exiger et qui ne les a pas.

C'est exactement ce que la visite de l'École Freinet a provoqué chez moi. En effet, si je soutiens maintenant que la prise en compte de l'architecture, de l'organisation spatiale d'une École est signifiante, y compris pour ses aspects symboliques ou langagiers, c'est qu'elle a agi sur moi comme révélateur des préjugés dont je viens de faire mention. Je n'ai pris conscience de ma compréhension limitée de ce que disait Henri à propos de l'espace paysagé de l'École et, pour tout dire, de mon faible intérêt pour cette question, qu'après y avoir vu les signes d'une pensée de l'école entièrement déterminée par son modèle ordinaire. Je fais l'hypothèse que l'école ordinaire fonctionne comme un paradigme pour toute recherche relative aux questions d'éducation et d'enseignement. Ce faisant, elle structure bien plus la réflexion qu'on ne peut le penser. Certaines choses apparaissent nécessaires à tout acte d'enseignement, à toute école, à toute éducation, alors qu'elles ne sont que relatives au type d'enseignement dominant, à l'école telle qu'elle est aujourd'hui, à cette éducation. Les « Lois » ou régularités observables à l'école ne sont pas celles de l'enseignement *en général*, mais d'une certaine école et d'un certain style d'enseignement. Bref, la simple visite de l'École Freinet de Vence a produit chez moi une sorte de remise à zéro salutaire, une sorte de remise en question systématique des évidences scolaires. Comment cela se peut-il, alors que je n'avais encore pas vu la manière dont la classe se faisait ? J'en attribue la raison à la présence massive, dans cette École, de ce que j'appelle désormais des *atypies*.

1.3 Une visite de l'École

Pour comprendre ce qu'est l'École Freinet de Vence, il me semble indispensable d'en faire faire la visite, d'en montrer *son* atypie via *ses* atypies. Cela me paraît nécessaire dans la mesure où ce qu'on y fait est indissociable de l'endroit dans lequel cela est fait. Saisir l'École dans sa spécificité commence par une familiarisation des lieux qui sont eux-mêmes spécifiques et qui, en cela, préparent et informent le chercheur sur ce qu'il pourra observer en classe. Les lieux sont donc signifiants car symboliques : leur particularité renvoie à celle des pratiques de l'École. J'ai longtemps réfléchi avant de trouver un ordre de visite permettant de saisir la particularité du lieu. La raison en est simple : comme son environnement immédiat, l'École est un véritable petit labyrinthe vallonné pourvu de multiples chemins s'entrecroisant. Il est difficile d'en faire le tour sans rien omettre ou sans jamais passer au moins deux fois au même endroit. Je crois que le mieux est de se mettre à la place d'un élève arrivant le matin, vers 08h20, et qui déciderait d'inspecter l'ensemble de l'École avant de se rendre en classe [Photo. 1.33, p. 108].

1.3.1 L'Escalier

Tous les matins, en arrivant à l'École, notre élève doit gravir une quarantaine de larges marches [Photo. 1.2, p. 46] avant de parvenir à un petit chemin [Photo. 1.3, p. 47] menant au bâtiment de l'École. Cet escalier est à la lisière de la Forêt¹⁵ et certains élèves n'hésitent pas à courir à travers le bois, affrontant directement la pente. Comme dans toutes les écoles, des enfants arrivent seuls tandis que d'autres sont accompagnés d'un ou deux parents. Mais tous doivent passer par ce chemin escarpé long d'une quarantaine de mètres et sa cinquantaine de marches.

Il n'est pas étonnant de trouver de tels aménagements dans des lieux naturels fréquentés comme des parcs ou des sites de randonnée... Ça l'est en revanche beaucoup plus dans une école. Ordinairement, l'accès à un établis-

15. Je mets une majuscule à certains lieux qui me semblent, plus que les autres encore, être des atypies : ils désignent des lieux reconnus par les enfants et les adultes de l'École comme des lieux typiques.



Photo. 1.2 – Marches à l'entrée de l'École.



Photo. 1.3 – Chemin menant à au bâtiment des classes.

sement scolaire est facilité par tout un aménagement de l'espace : le terrain est aplati le plus possible pour limiter les pentes ; il est également lissé pour éviter d'avoir à construire des marches etc. À l'aune de ces critères, l'École Freinet pourrait apparaître inhospitalière puisque, d'emblée, elle exige de ses élèves (à qui ces marches sont destinées) un effort physique, certes bref mais relativement intense¹⁶. On pourrait attribuer la présence d'un tel aménagement à un « oubli » de la part des Freinet. Peut-être ont-ils pensé qu'un escalier était suffisant pour arriver à l'École. Peut-être ne faudrait-il y voir qu'une sorte de lacune que personne n'a jusqu'alors songé à combler. Penser cela serait sous-estimer l'attention portée par Freinet à la construction de son École. Car non seulement la présence de cet escalier a été désirée mais celui-ci a été spécialement conçu en vue de remplir une fonction précise. Les marches présentent la particularité d'être très larges, profondes, comme de petites plate-formes. Leur taille varie si bien qu'il est impossible de les monter d'une manière régulière, sans attention. De plus, le trajet entre le portail et le chemin menant à l'École n'est pas rectiligne, comme s'il avait été volontairement allongé. On comprend donc que dès l'entrée de l'École, nous avons affaire à une première atypie pourvue d'une véritable signification. Quelle est-elle ? À mon sens, on trouve dans cette montée trois grandes idées défendues par Freinet :

- L'irrégularité des marches oblige à fournir une attention soutenue à l'endroit où l'on pose les pieds. Le trajet lui-même y concourt puisqu'il n'est pas rectiligne. Contrairement à des escaliers plus classiques il n'est pas possible de les gravir presque automatiquement, sans quasiment nous en rendre compte. C'est donc à *un travail de l'attention* que pousse la montée des marches, comme si celles-ci étaient un « échauffement » intellectuel, une « mise en route » de la concentration pour le travail à venir en classe.
- Le seul fait qu'un escalier soit préféré à un simple chemin lisse et plat pour accéder à l'École s'explique par l'effort physique que cela implique. Freinet s'est très tôt montré critique vis-à-vis de l'éducation

16. Que l'on pense à l'accélération du rythme cardiaque que procure la montée d'escaliers, même chez un sportif...

physique proposée par l'École¹⁷. Pour lui, l'éducation physique pratiquée à l'école ordinaire, n'a de sens que parce que les établissements scolaires ne proposent aucun milieu naturel permettant à l'enfant de travailler son équilibre, sa force, ses sauts, son endurance... Le milieu lisse et aseptisé des écoles ordinaires, à l'image de leur accès, ne fournit aucune affordance au corps pour engager son développement et sa croissance. À l'inverse, une école bâtie dans un milieu riche en obstacles variés favorise le développement physique de l'enfant. C'est en ce sens que doivent être également vus les escaliers : *comme des obstacles « naturels »* (au sens *d'inscrits* dans le milieu) *permettant à l'enfant un certain travail physique*¹⁸.

- Les escaliers sont faits de bois et de béton brut. Pas de pavage, de macadam, de pelouse soigneusement tondue aux alentours. Tout juste y a-t-il un petit lampadaire pour les périodes de l'année où les journées sont courtes. En revanche, les rochers affleurent par-ci, par-là. Et surtout, à la droite de l'enfant montant les marches, c'est *la Forêt* (cf. ci-après), ses fourrés, ses buissons et ses grands arbres. En réalité, on peut également lire l'escalier comme *une (ré)introduction de l'enfant dans un milieu naturel*, un milieu qui, loin de tenir à distance la nature (pour y revenir artificiellement plus tard) s'y inscrit sciemment. C'est l'aspect écologique voire naturiste de la pensée des Freinet qu'il est possible d'attribuer à cette atypie.

Ces escaliers condensent toute une partie de la philosophie des Freinet : fournir un effort soutenu de l'attention et du corps dans un cadre naturel. S'il s'agit là d'une atypie, c'est qu'elle questionne l'évidence avec laquelle est conçue la limite du monde du travail et de l'effort à l'école. Habituellement, c'est la classe qui est le lieu du travail, de l'attention, de l'effort. La cour de ré-

17. Il existe deux niveaux de lecture du chapitre, dans *Les Dits de Mathieu* (C. FREINET 1967b), intitulé *Ceux qui marchent sur les mains*. D'abord comme une critique métaphorique d'une didactisation abusive de chaque geste et chaque connaissance humaine. Ensuite comme une critique littérale du programme d'Éducation physique, manifestant cette didactisation absurde, en conseillant aux enseignants « de consacrer des séances particulières au sens et à l'acquisition de l'attitude debout » (C. FREINET 1967b).

18. Qui a déjà vu un jeune enfant dans des escaliers, fussent-ils réguliers, sait à quel points ceux-ci représentent pour lui un obstacle redoutable voire dangereux.

création, les couloirs, la cantine sont plutôt des lieux de défoulement, de lâcher prise, de l'amusement voire d'une certaine folie. En somme, le monde scolaire est traditionnellement divisé en deux parties opposées, antagonistes : le monde de la classe et le monde de la non-classe voire de l'anti-classe. L'École Freinet ne repose pas sur cette dichotomie¹⁹ parce qu'elle est construite sur l'idée qu'il n'existe pas de frontière nette entre le jeu, l'amusement, la motivation et le travail, la peine, l'effort. Par conséquent, il n'existe pas de limite nette entre la classe, le domaine de l'exigence et l'extérieur de la classe où l'exigence serait absente. Pour Freinet, il n'existe que des circonstances matérielles ou symboliques qui invitent, voire forcent à opter ou bien pour la rigueur et le sérieux ou bien pour l'abandon de soi. Si ces escaliers sont une atypie, c'est qu'ils produisent²⁰, *en dehors de la classe*, des conditions ordinairement attendues à *l'intérieur de la classe*.

1.3.2 L'Œuvre

En montant les escaliers, l'élève passe à côté d'une impressionnante Œuvre artistique réalisée par les enfants de l'École il y a quelques années [Photo. 1.4, p. 52]. Il s'agit d'un grand soleil dont les rayons sont constitués de branches trouvées dans le bois. L'intérieur du disque symbolise l'École. Un chêne peint occupe la majeure partie de l'espace. Il représente le chêne planté au centre de l'École au moment de sa création. C'est « le Chêne de papa Freinet ». Derrière l'arbre, des volutes peintes en différents tons bleus représentant la Cagne, la rivière qui coule derrière l'École et dans laquelle les élèves vont parfois se baigner. À droite du Chêne, une soixantaine de petites figurines d'argile sont collées pour représenter les occupants de l'École, enfants et adultes. Chaque figurine a été confectionnée par un élève si bien que chacune d'elles est unique. Une dizaine de voitures sont collées en bas à gauche pour manifester l'emplacement du parking. Légèrement plus haut, des couverts et d'autres ustensiles de cuisines sont fixés. Ils font référence à la cantine. Encore plus haut, apparaissent des fruits et légumes miniatures qui rappellent le Potager.

19. Que contestait déjà le philosophe John Dewey, cf. [Dewey2011b]

20. Et c'est là leur véritable fonction, moins que d'être un simple moyen d'accéder à l'École

Dans le coin supérieur gauche, en mosaïque, les enfants ont représenté la Piscine de l'École. Le pourtour gauche du disque est couvert d'éclats de carrelage et de miroir. Ils symbolisent les montagnes environnantes et leurs baous. Le côté droit, occupé par les figurines d'argile, correspond au paysage ouvert sur la mer Méditerranée. Toute l'Œuvre est interactive. Il est possible d'actionner un petit mécanisme permettant de faire couler de l'eau derrière elle²¹.

Contrairement aux œuvres réalisées par les élèves d'une école ordinaire durant l'année, cette Œuvre est permanente. Dans cette École, nombreuses sont les productions artistiques créées par les enfants. On en trouve sur les murs de différents bâtiments (peintures aux Ateliers, fresques en terre sur le Bungalow d'Élise et l'École, mosaïque à la Piscine...). L'Œuvre est une atypie pour plusieurs raisons. Réalisation collective, elle décore l'École de façon *permanente*. Elle en est un élément à part entière. Elle se veut aussi une représentation physique et symbolique de l'école en mettant l'accent sur la singularité. Rattachée à l'État en 1991, l'École Freinet n'a en effet jamais cessé de revendiquer la philosophie qui l'a fait naître et qui l'anime encore aujourd'hui. Située à l'entrée de l'École, l'Œuvre signale aux visiteurs et rappelle à ses membres qu'ils entrent dans un lieu spécifique, avec son histoire, ses règles et ses particularités.

1.3.3 Le Poulailier

Sur le chemin menant à l'École, l'élève passe à côté d'un Poulailier habité par deux petites poules naines [Photo. 1.5, p. 54]. La présence d'animaux dans une école est loin d'être exceptionnelle : nombreuses sont les classes dotées d'aquarium, de terrarium... Certaines classes accueillent même une couveuse afin d'observer l'éclosion de poussins et leurs premiers développements. Cependant, on se méprendrait grandement si l'on envisageait le Poulailier de

21. Un robinet sort du mur sous l'Œuvre. En l'ouvrant, l'eau coule dans une gouttière jusqu'à un petit réservoir. Une pompe achemine l'eau dans un tuyau percé surplombant l'Œuvre, créant ainsi un rideau de pluie. L'eau qui tombe est recueillie dans la gouttière et retourne au réservoir pour un prochain cycle. Le mécanisme doit fonctionner en utilisant le moins d'eau possible.



Photo. 1.4 – Œuvre représentant l'École Freinet.

l'École Freinet comme un objet temporaire d'étude comme le sont le plus souvent les animaux des écoles ordinaires. D'abord parce que les poules ne sont pas plus des objets d'étude que n'importe quel autre objet. Dit autrement, elles n'ont pas été admises à l'École en vue de mettre en place toute une séquence apprentissage liée à une partie du programme officiel²² quoiqu'elles puissent aussi remplir cette fonction. La justification de leur présence dépasse largement le cadre didactique classique et c'est justement cela qui fait tout leur intérêt. N'étant pas des attractions temporaires comme peuvent l'être les poussins dans une classe, voués à disparaître puisque ne pouvant pas être continuellement hébergés à l'école pour des raisons tant matérielles et hygiéniques que législatives, les poules (et le Poulailier) constituent un des éléments constitutifs du milieu de vie qu'est l'École Freinet. Elles participent de la stratégie didactique fondamentale de cette École : proposer un milieu naturel riche en affordances pour provoquer chez l'élève les motivations et l'intérêt nécessaires à toute étude. Vivre avant d'apprendre ou apprendre pour vivre, voilà l'une des manières de résumer la philosophie de l'École. Le Poulailier doit donc avant tout être envisagé pour ce qu'il est ordinairement : un enclos permettant l'élevage de poules et non un bon moyen d'aborder une partie du programme. Tous les jours, des enfants accompagnés d'un adulte sont chargés de nourrir les bêtes, de vérifier qu'elles sont en bonne santé, de changer leur eau et la paille souillée, de nettoyer l'enclos, de vérifier que le grillage n'est pas abîmé, qu'un ou deux œufs n'ont pas été pondus... Ce n'est pas tant la présence de poules qui me semble être une atypie que la manière dont elle s'articule avec le reste des activités scolaires, la manière dont cette présence produit des apprentissages divers et non prévisibles, parfois similaires à ceux qui peuvent avoir lieu dans des écoles ordinaires (*e.g.* de quoi est composé un œuf?), parfois et le plus souvent plus larges (on apprend rarement à nettoyer un poulailier à l'École ni à s'interroger sur la relation entre alimentation et stress des animaux et présence d'œufs...). En somme, c'est parce qu'il y a *vraiment* un poulailier (avec tout ce que cela implique) que celui-ci constitue une atypie de l'École.

22. Par exemple « L'unité et la diversité du vivant ».

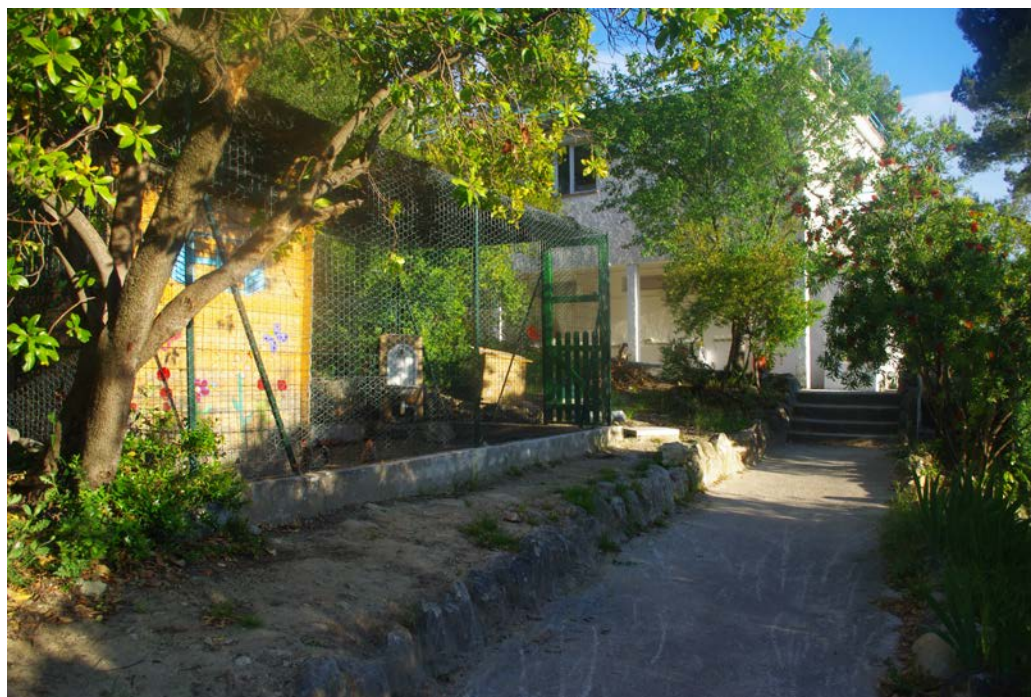


Photo. 1.5 – Le Poulailler de l'École devant le bâtiment des classes.

1.3.4 La Forêt

En suivant le chemin, l'élève atteint le grand bâtiment blanc de l'École proprement dite, celui qui abrite les classes. S'il est chez les Petits, c'est-à-dire en classe de maternelle (petite, moyenne ou grande section), il lui suffit de franchir la porte [Photo. 1.6, p. 55], non sans avoir laissé préalablement sa veste ou son manteau à son crochet, le long d'un mur au dehors. S'il est chez les Moyens (CP-CE1) ou chez les Grands (CE2-CM1-CM2), il lui faut longer le bâtiment, marcher quelques instants en suivant le chemin qui monte en bordure de la Forêt. Il arrivera à une terrasse [Photo. 1.7, p. 56] et au second niveau du bâtiment. Face à lui, une porte donne sur un couloir. Les entrées des deux classes se font face, immédiatement au début du couloir. Si l'élève porte une veste, il ira la déposer dans un petit placard au fond. Il reviendra ensuite sur ses pas pour entrer en classe : à gauche s'il est chez les Moyens, à droite s'il est chez les Grands. Puis il s'installera à sa place. C'est ainsi que les élèves de toutes les classes arrivent, au compte-goutte, parfois seuls.



Photo. 1.6 – Devant la classe des petits. À gauche, le sentier et le Poulailler



Photo. 1.7 – Terrasse d'accès aux deux autres classes (Moyens et Grands). La porte un peu à droite donne accès au couloir sur lequel donnent les deux classes.



Photo. 1.8 – Une vue parmi d'autres à l'intérieur de « la Forêt ».

Revenons à la partie sud de l'École, à ce que les enfants et les adultes appellent « la Forêt » [Photo. 1.8, p. 57]. Il s'agit d'un espace complètement vierge de toute construction, recouverte d'arbres de toutes les tailles et de toutes sortes, de buissons et de hautes herbes. Il occupe à lui seul environ un tiers du domaine de l'École²³. Bien que sa végétation ne soit pas particulièrement dense, sa taille et la flore actuelle suffisent largement pour donner l'impression d'être bel et bien en pleine nature.

Les enfants y passent une partie de leurs temps libres²⁴ à jouer, s'inventer

23. Le domaine recouvre une superficie d'un peu plus d'un hectare.

24. Bien que ces temps soient de plus en plus appelés « récréations » tant par les élèves que par les enseignants, il convient de rappeler qu'il n'y a pas, initialement à l'École Freinet, de plages « récréatives » comme c'est le cas dans toutes les autres Écoles. D'une certaine façon cela reste vrai puisque sont appelés (improprement) « récréations » trois temps spécifiques : avant le repas, après le repas, au moment du goûter. Mais aucun de ces temps ne correspond à la définition classique de la récréation. Le premier et le second sont autant des moments de temps libre que des moments durant lesquels un certain nombre d'élèves doivent effectuer les tâches qui leur incombent : les responsabilités (mettre la table, nourrir les poules...). Le troisième temps ne dure qu'une dizaine de minute et consiste surtout à distribuer le goûter à chaque enfant. Enfin, pour chacun de ces temps, l'élève est

des histoires, se courir après etc. Une activité traditionnelle des enfants de l'École manifeste ou explicite davantage encore le caractère singulier de cette Forêt : la construction de cabanes [Photo. 1.9, p. 59]. Profitant de la forme de certains arbres, d'une configuration particulière de tel ou tel endroit et des nombreuses ressources naturelles offertes par le milieu (branches, pierres, rondins, feuillage. . .) les enfants, tous âges mêlés, construisent de petits abris. Souvent, il s'agit d'une simple délimitation d'espace par des arcs de cailloux et d'un toit de branches plus ou moins épaisses, plus ou moins feuillues, s'adossant à un arbre ou à un mur [Photo. 1.10, p. 60].

Il n'est pas nécessaire d'insister sur la nature singulière de cette Forêt. On peut sans trop de risque affirmer que peu sinon aucune école en France ne dispose d'une telle chose. Quant à sa raison d'être, elle est à chercher dans le type d'environnement que les Freinet jugeaient propice au développement de l'enfant, *un milieu naturel aidant* (C. FREINET 1968). Quoiqu'il en soit, elle est certainement l'une des plus visibles et des plus marquantes atypies de cette École.

1.3.5 Le Théâtre

Mais notre élève décide de ne pas tout de suite aller en classe. Il en a le droit, il n'est pas encore 08h30. Il délaisse le bâtiment de l'École et choisit de monter les petites marches à l'extrémité de la terrasse²⁵. Il rejoint ainsi la partie la plus élevée du terrain du domaine. Il tourne désormais le dos à l'École, notamment à son grand toit-terrasse dont l'accès est interdit pour des raisons de sécurité. C'est là, dans un local cubique et exigu, que Célestin Freinet avait installé son bureau [Photo. 1.11, p. 62]. Aujourd'hui utilisé comme débarras, il conserve quelques meubles (bibliothèque, bureau. . .) contemporains de Freinet. Notre élève avance légèrement. À sa droite, deux murs de

parfaitement libre de retourner en classe quand il le souhaite pour travailler.

25. La moitié des bâtiments de l'École sont pourvus d'une terrasse. C'est le cas, en fait, de tous les bâtiments ayant servis ou servant encore de lieux de vie : l'École, le secrétariat, les logements de fonction et l'ancienne école. Les terrasses peuvent être de plain-pied ou sur le toit. Leur existence n'est pas anodine : de telles terrasses étaient très utiles pour prendre les bains de soleil recommandés par la pensée naturiste des Freinet (GO et RIONDET à paraître)

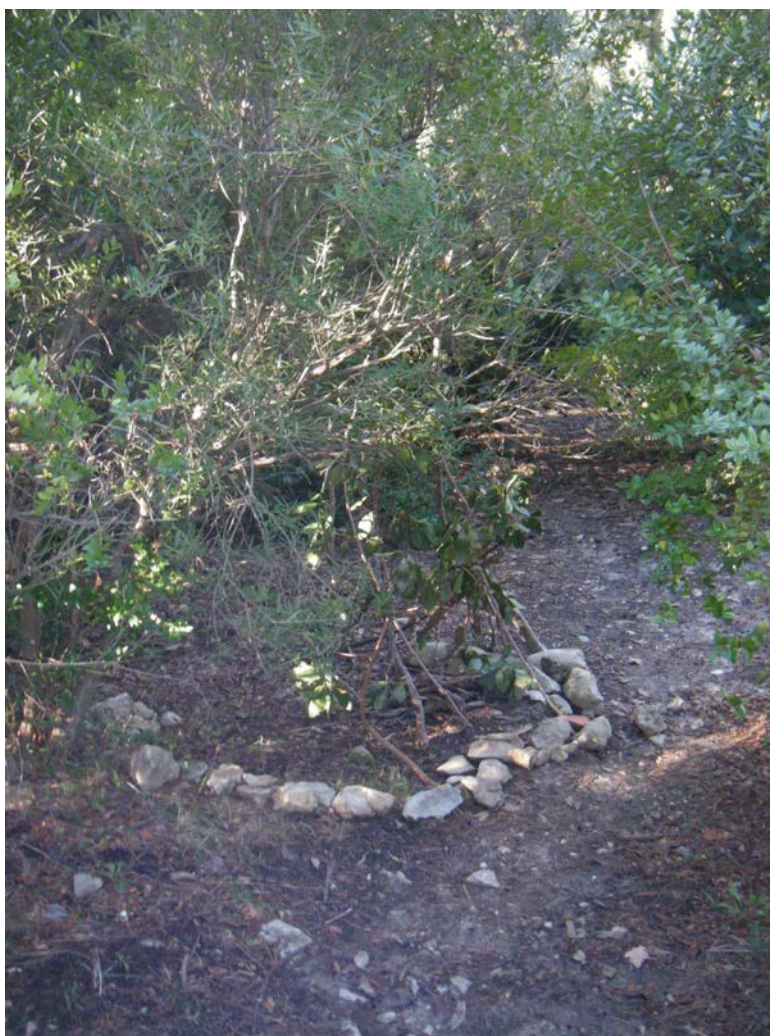


Photo. 1.9 – Exemple de cabane : un cercle de pierres délimite l'intérieur. Des branches appuyées contre un arbre matérialisent ses « murs ».



Photo. 1.10 – Autre exemple de cabane, en contre-bas de la classe des Petits. On remarque la même structure : appuyées sur le mur de soutènement de l'entrée de la classe, des branches forment les murs et des pierres, disposées en cercle, en marquent les limites.

pierres incurvés d'environ 1,60 m de haut forment un passage vers une petite place. Il s'engage sur un sol pavé de morceaux de briques et de tuiles orange. Le sol devient soudain plus lisse, vaste dalle de ciment elliptique. Le voilà au Théâtre.

À gauche, quatre longues marches constituent tantôt la scène (les spectateurs sont alors assis sur la dalle de ciment et aux alentours), tantôt les gradins (la dalle faisant alors office de scène). Quatre arches et un portique de ciment brut et de pierres apparentes surplombent les grandes marches. Quatre bas-reliefs en plâtre jauni représentant chacun un homme ou une femme décorent les quatre piliers de droite²⁶. À travers les arches, le regard se perd vers un vaste coteau boisé en bas duquel coule la Cagne. Le Théâtre semble lui-même isolé en pleine nature, au cœur d'une forêt dont les hauts arbres et épais buissons participent au décor. En face de la dalle de ciment s'élève un autre portail plus modeste et solitaire. Ses deux piliers portent deux têtes de diable en bas-relief. Face aux marches, court un fin muret couvert de petits galets encastrés, lisses et doux. Il fait souvent office de petit banc lorsque des réunions se tiennent au Théâtre. Au fond, caché de la scène et des gradins, un petit réduit circulaire peut servir de coulisses pour les comédiens.

Plusieurs statues habitent le Théâtre. En haut des marches, un adulte (homme ou femme) enserme deux enfants, une fille et un garçon. À côté des coulisses, un buste féminin repose sur un pilier au relief spiralaire semblable à une longue jupe virevoltante. Face aux marches, derrière le muret de galets, une femme donne la main aux enfants qu'elle garde. Sur le portail solitaire, une pierre biscornue paraît bien ardue à identifier. Toutes ces sculptures et bas-reliefs ont été réalisés par les enfants de l'École sous la conduite d'Élise Freinet²⁷, l'épouse de Célestin. Ni le lieu ni la scène ne sont véritablement

26. De gauche à droite : une femme le bras droit sur la poitrine, le gauche sur son ventre, un personnage à trois paires de bras, un personnage portant un nourrisson, un autre personnage à trois paires de bras.

27. Élise Freinet (Lagier-Bruno) était aussi institutrice. Mais elle était également artiste. C'est sans aucun doute à elle que l'on doit la prégnance, dans la pédagogie de l'École Freinet, de l'art sous ses diverses formes (peinture, sculpture, théâtre, danse...). Son souci esthétique allait toujours de paire avec son exigence de travail, d'effort et de minutie. Il n'est donc pas étonnant d'apprendre qu'elle ait suivi de très près l'embellissement du



Photo. 1.11 – Bureau de Freinet sur le toit-terrasse de l'École.

fermés. Et l'on peut arriver au Théâtre de la même façon que notre élève imaginaire : par le bois ou par le centre de l'École que nous n'avons pas encore visité.

À mon sens, le Théâtre est l'atypie la plus impressionnante de l'École, non seulement par sa seule présence mais aussi par sa beauté et sa « magie ». Il se peut bien que certaines écoles soient dotées de scènes ou puissent à l'occasion en construire. Il se peut bien que certaines d'entre-elles disposent d'un espace relativement boisé suffisamment large pour y aménager un petit théâtre de

Théâtre.

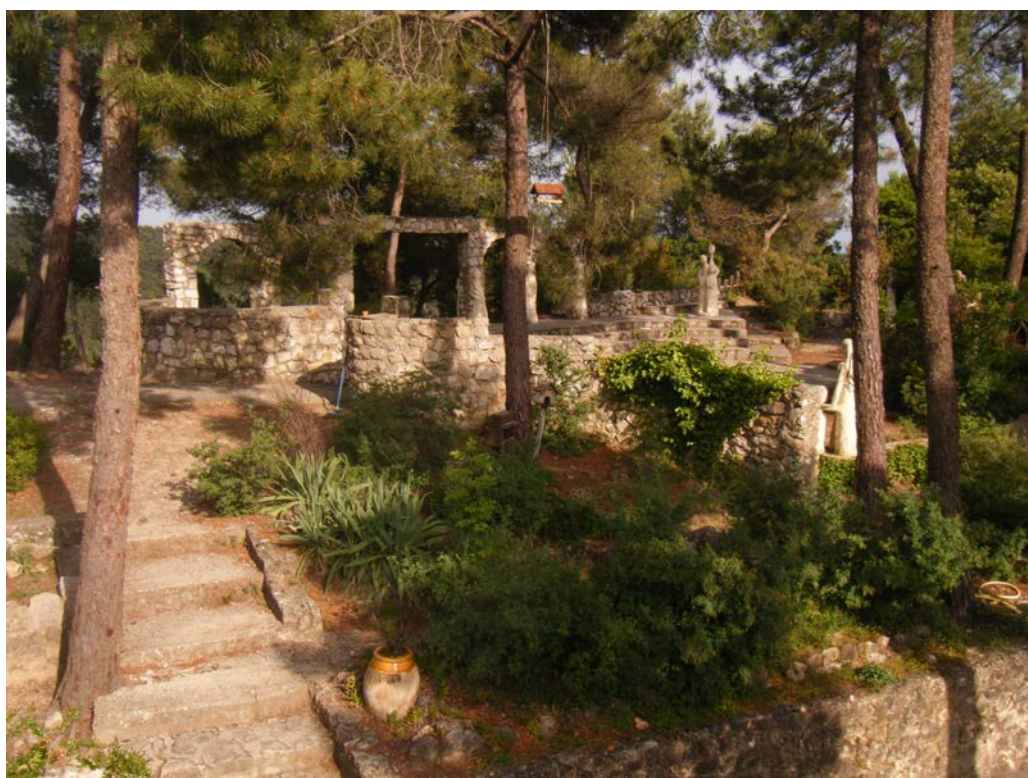


Photo. 1.12 – Le Théâtre vu du toit de l'École.



Photo. 1.13 – Vue du Théâtre : au premier plan le petit muret, puis la dalle de ciment ; au second plan les marches gradin ou scène, les arches et leurs bas-reliefs, une statue. On remarquera tout à droite de l'image le petit réduit caché derrière des buissons, pouvant servir la mise en scène.

plein air. Mais il ne fait aucun doute qu'aucune d'entre-elles ne dispose d'un théâtre à l'antique comme celui-là : entouré de végétation, richement décoré, pleinement exposé au soleil, donnant vue sur une épaisse forêt... Le lieu est chargé de signification :

- Par sa présence, le Théâtre manifeste ce qui fut l'une des priorités pédagogiques des Freinet : donner à l'enfant des moyens d'expression à travers le théâtre, le dessin, la peinture, les textes libres... Mais, de même que le Poulailier ne saurait être compris en l'envisageant seulement comme un bon moyen d'aborder des objectifs disciplinaires ou didactiques, le Théâtre à l'École Freinet ne saurait s'envisager autrement que comme le Théâtre *de l'École*, au même sens qu'il y a un théâtre en ville. Comme le Poulailier, le Théâtre doit être compris moins comme un outil didactique que comme un enrichissement du milieu, enrichissement nécessaire à l'éclosion de besoins et d'intérêts fondamentaux dans l'apprentissage. Ainsi, si le Théâtre est une bonne façon de cultiver l'expression, la langue ou le langage du corps, il faut aussi le comprendre comme un lieu de vie de l'École, comme un endroit dont les significations et les usages débordent du cadre purement scolaire. Le Théâtre est régulièrement le lieu de Grandes réunions où la vie de l'École s'organise, où l'on débat de ses problèmes. Il remplit alors une fonction sociale de la même manière qu'un théâtre urbain peut à l'occasion devenir une salle de conférence ou un lieu de réunion politique.
- Ses finitions, ses décorations, sculptures et bas-reliefs témoignent d'une double caractéristique de la pédagogie de l'École. D'abord tout travail intellectuel ou manuel, de grande ou de modeste ampleur, se doit d'être soigné, de proposer à celui qui le regarde une certaine recherche esthétique. Si les murs du Théâtre sont « crus » (béton et pierres apparentes), les statues et les bas-reliefs se chargent d'habiller le lieu, d'atténuer la simplicité voire l'austérité du bâti. Deuxième caractéristique liée à ces décorations : elles ont été réalisées par des enfants aidés d'adultes. Comme l'attestent de nombreuses photographies d'époque

[Photo. 1.14, p. 67]²⁸, les enfants ont toujours été mis à contribution dans la construction et l'aménagement de l'École. Cette association est un geste fort de la pédagogie des Freinet : le travail, quel qu'il soit, est naturel à l'enfant, pourvu qu'il réponde à ses besoins de « croissance vitale » et qu'il dispose « d'un milieu aidant » (C. FREINET 1967a).

- Le fait que le Théâtre soit en plein air, entouré de la Forêt de l'École n'est pas anodin. On retrouve là le souci déjà exprimé de plonger l'enfant dans un milieu naturel, seul susceptible de le stimuler efficacement. Aller répéter au Théâtre est l'occasion de s'aérer, de prendre le soleil, de disposer d'un vaste espace pour courir ou parler fort. Le Théâtre permet à l'enfant de vivre dans le milieu que Freinet estime le plus bénéfique pour lui.

Par son originalité et sa beauté, le Théâtre représente une des plus étonnantes atypies de l'École Freinet. Mais outre sa seule présence, il condense une partie de la pensée pédagogique vaste et complexe des Freinet.

1.3.6 Le Bungalow

Notre élève doit revenir sur ses pas car le Théâtre se situe en bordure du domaine de l'École. En passant à nouveau entre les deux murs courbés, il peut remarquer deux derniers bas-reliefs qui en recouvrent les extrémités, côté Théâtre. À gauche, une femme d'allure simiesque, les mains jointes comme en prière. À droite, un homme dans la même position. Zigzagant entre les pins et les buissons, prenant soin de ne pas trébucher sur les nombreuses roches et racines affleurantes, il atteint ce qui ressemble le plus à une cour de récréation : une ample surface macadamisée à laquelle aboutissent deux sentiers goudronnés [Photo. 1.15, p. 69]. Malgré les apparences, très peu d'élèves de l'École l'utilisent comme terrain de jeu. Les enfants passent leur temps libre au Théâtre, autour du Chêne, dans la Forêt ou sur le terrain de football pour une simple raison : de tels lieux produisent bien

28. D'autres photographies de ce genre sont consultables dans (M. FREINET 1997) et dans (GO et RIONDET à paraître).



Photo. 1.14 – Photographie d'archive (1936-1940) : les premiers enfants de l'École travaillent avec les adultes à sa construction.

plus de situations propres à l'imagination et aux jeux d'enfants qu'un espace goudronné plat et vierge.

Sur la droite, une maisonnette blanche aux volets bleus toujours fermés attire l'attention. Il s'agit de l'ancien logement réservé à Élise Freinet, que l'on nomme désormais « le Bungalow d'Élise ». Au niveau inférieur, elle y avait installé son atelier de peinture. Elle y peignait seule ou y animait divers ateliers pour les enfants de l'École. Aujourd'hui, il sert de studio d'accueil pour les observateurs souhaitant demeurer plusieurs jours sur place. Contrairement au Poulailier, à la Forêt ou au Théâtre, le Bungalow ne concerne pas directement les enfants. Il n'en constitue pas moins une autre atypie : quelle école met un logement à disposition de ses visiteurs ? Depuis toujours, l'École Freinet les attire. Le couple Freinet organisait des stages d'été pour tous les instituteurs de France et de l'étranger désireux de se former aux pratiques en vigueur à l'École. Le 30 mars 1937 de nombreux participants du Congrès de l'Imprimerie à l'École organisé à Nice, se rendirent à Vence. Aujourd'hui et localement, l'École Freinet reçoit des stagiaires de l'École Supérieure du

Professorat et de l'Éducation de Nice, des étudiants de l'université de Nice ou d'ailleurs et d'autres institutions, des journalistes, des réalisateurs, des photographes. Paradoxalement, son rayonnement international semble plus important que son rayonnement national puisque, si aujourd'hui en France, peu d'enseignants connaissent son existence, il se trouve jusqu'au Japon des enseignants, puéricultrices et professeurs d'Université prêts à faire le déplacement²⁹ jusqu'à Vence pour observer comment elle fonctionne. Tout aussi singulièrement, l'École participe à un Lieu d'Éducation Associé, structure de recherche impulsée par l'Institut Français d'Éducation. À ce titre, elle accueille des chercheurs impliqués dans ce programme. Elle voit ses enseignants engagés dans une dynamique de recherche en coopération avec ces chercheurs (lesquels séjournent donc régulièrement au Bungalow lorsqu'ils sont de passage). Tous les visiteurs ne logent pas au Bungalow mais sa présence et son usage régulier témoignent de cette tradition d'accueil et d'ouverture. En résumé donc, si le Bungalow est une atypie, c'est qu'il est le signe modeste d'un important rayonnement national et international de l'École, tant dans la sphère de la recherche que dans celle de la formation.

1.3.7 Le Secrétariat et Salle de peinture

Face au Bungalow, de l'autre côté de la « cour », se trouve le premier bâtiment de l'École construit par les Freinet. Doté d'un étage et d'un toit-terrasse comme celui de l'École, il sert aujourd'hui de secrétariat (bureau de la gestionnaire) et de salle pour la garderie (ouverte après les cours pour les enfants dont les parents ne sont pas immédiatement disponibles pour venir les chercher) au rez-de-chaussée, et de Salle de peinture à l'étage (salle spécialement équipée de grandes tables que les élèves des classes des Moyens et des Grands utilisent lorsqu'ils sont en atelier peinture [Photo. 1.17, p. 72]). On accède au premier étage par une sorte de passerelle éloignée de quelque mètres du bâtiment lui-même [Photo. 1.18, p. 73].

En 1934, lorsque l'École ouvre sans autorisation, ce bâtiment n'existe pas

29. L'École est ainsi dans une forme de « jumelage » avec l'école Keyanomori, école d'inspiration bouddhiste, située à Sayama. Des contacts existent également avec l'université Humboldt de Berlin, des enseignants polonais...



Photo. 1.15 – Seule surface largement goudronnée de l'École. Au fond un autre chemin menant à l'École. Si on prend à travers les arbres à gauche, on rejoint le Théâtre.



Photo. 1.16 – Le bungalow d'Élise. À gauche, une plaque commémore le résistant tchèque Josef Fiserá qui fit de l'École, abandonnée pendant de la Seconde Guerre mondiale, un refuge pour enfants. À droite, une fresque en terre cuite réalisée par les enfants de l'École.

encore. L'année suivante, au moment de l'ouverture officielle, il abrite un dortoir pour les filles et une chambre pour le couple Freinet. Les garçons dorment plus loin, à l'étage de l'ancienne maison des Freinet qui accueillait les tous premiers enfants dès 1934. Célestin Freinet a installé son bureau au rez-de-chaussé. L'ancienne première cuisine occupe le sous-sol, un large trou au plafond signalant la présence passé d'un monte-plats. Aujourd'hui, une chaudière occupe les lieux. Il ne reste aucune trace des premières activités et seul un travail historique permettrait d'en retrouver les détails (GO et RIONDET à paraître).

La salle de peinture à l'étage constitue-t-elle une atypie ? Les espaces dédiés aux activités artistiques (peinture, sculpture, théâtre...) sont fréquentes dans les écoles. Mais à Vence, la salle constitue un véritable atelier d'artistes disposant de tout le matériel nécessaire : grandes tables, nombre impressionnant de teintes dégradées (camaïeux de jaune, de vert, de rouge, de bleu...), pinceaux divers, feuilles aux formats variés, etc. La salle de peinture n'est donc pas une salle dans laquelle on peut *éventuellement* peindre. Pour cette raison, il me semble qu'il s'agit là d'une véritable atypie puisque les écoles ordinaires n'ont habituellement pas de tels locaux. Cette atypie s'explique facilement par le fait que, comme le montrait déjà le Théâtre, l'École Freinet réserve une place très importante aux arts.

1.3.8 La Piscine

Si la salle de peinture est une atypie discrète, il en est une autre remarquable à proximité : la Piscine de l'École [Photo. 1.19, p. 75]. Les classes des écoles ordinaires ne manquent pas d'inclure des séances de natation dans le programme d'éducation physique, et sportive et vont pour cela régulièrement à la piscine. Elles ne disposent cependant jamais de leur propre bassin. Si donc l'école et la piscine ne s'excluent pas mutuellement, le rapport qui existe entre elles est un rapport « didactique », la piscine étant l'équipement indispensable pour mener à bien un objectif d'apprentissage particulier. On retrouve là ce qui était vrai du Poulailier et du Théâtre : quoique l'école ordinaire puisse parfois admettre ce genre d'équipement, elle ne le fait que



Photo. 1.17 – Élèves en plein travail à l'atelier peinture.



Photo. 1.18 – Premier bâtiment de l'École construit par Freinet. C'est aujourd'hui le secrétariat. En bas à gauche, le Chêne de l'École encore jeune.

temporairement, y restant extérieure pour ne pas dire étrangère ; elle ne les intègre pas, ne les conserve pas. À l'École Freinet, il n'en va pas de même. D'abord parce que la Piscine est un élément architectural à part entière *de* l'École. Ensuite parce que son usage diffère de celui que font les classes ordinaires d'une piscine. En effet, le bassin de l'École n'a pas vocation à accueillir des séances de natation. Finalement très petite et peu profonde, la Piscine de l'École est l'analogue aquatique de la Forêt : un milieu « naturel » dans lequel les enfants peuvent faire l'expérience d'être dans l'eau, de ce que cela implique du point de vue musculaire, respiratoire, moteur... La présence de la Piscine et son usage s'explique *historiquement, philosophiquement et pédagogiquement*.

Historiquement, il s'agit d'un ancien réservoir d'eau destiné à l'arrosage des cultures voisines. Voilà pourquoi ses dimensions sont assez modestes. Cela explique également pourquoi les barrières et toutes les protections actuelles n'apparaissent pas sur d'anciennes photographies de l'École : à l'époque, les

enfants ne se baignent pas dans une piscine mais dans un réservoir. Mais son premier usage *historique* doit être relié à la pensée *philosophique* initiale des Freinet. La pédagogie de l'École repose sur une base naturiste (RIONDET 2013a). Celle-ci n'a pas grand chose à voir avec ce qu'aujourd'hui, on entend aujourd'hui par « naturisme », à savoir une sorte de synonyme de « nudisme ». De manière bien plus complexe, la philosophie des Freinet envisage l'École (cette école) comme un lieu de régénération du corps *via* certaines pratiques dites « naturistes », condition *sine qua non* d'une (re)préparation de l'esprit au travail et à l'effort intellectuel. C'est parce que le corps de l'élève sera débarrassé d'un certain nombre de maux, de troubles, qu'il sera alors mieux disposé à étudier et plus apte à fournir un travail de qualité (C. FREINET 1934). La Piscine joue un rôle dans cette idée puisqu'elle va permettre la réa-lisation d'une de ces nombreuses pratiques de santé : *le choc froid*. Tous les matins, de bonne heure, les pensionnaires de l'École devaient plonger dans l'eau froide du bassin pour en ressortir aussitôt. Cette pratique aujourd'hui abandonnée participe encore de la « légende » de l'École puisqu'il s'agit d'un des premiers souvenirs qu'évoquent volontiers les anciens pensionnaires et impressionne les élèves actuels lorsqu'ils présentent la Piscine aux visiteurs. Si cette pratique n'est plus en vigueur, il reste que la présence de la Piscine s'explique également par le besoin d'équipements nécessaires à certaines pra-tiques naturistes. Dernier aspect, le bassin répond finalement à un impératif *pédagogique* de l'École : fournir aux enfants un milieu riche, concentrant la plus grande diversité d'éléments naturels afin de rendre possibles de multiples et complexes expériences. L'élément naturel qu'est l'eau était initialement symbolisé (et l'est toujours en partie) par la Cagne, la rivière située au pied du coteau sur lequel se situe l'École. Mais son accès est relativement difficile et la présence d'une piscine permet de faciliter la rencontre des enfants avec le milieu aquatique. Bien sûr, pour des questions de sécurité toujours, le bas-sin n'est pas en accès libre. Par beau temps, elle peut être ouverte, sous la surveillance d'au moins un adulte. Outre sa présence et son usage, qui justi-fient déjà sa nature singulière, la Piscine présente une autre caractéristique déjà évoquée lorsqu'il s'agissait du Théâtre : un souci esthétique complète l'ouvrage. De magnifiques mosaïques figurent sur ses deux côtés les plus vi-



Photo. 1.19 – La piscine de l'École, découverte (photographie prise en mai 2014).

sibles. Ce sont de véritables fresques multicolores réalisées par les enfants et composées de petits carreaux de faïence et de terre cuite. Toutes rappellent, dans un style enfantin, la mer et le milieu aquatique : la mer, l'eau et les vagues bien sûr, dans de petits carreaux de différentes nuances de bleu, des dauphins et autres animaux marins en terre cuite, des sirènes à la chevelure couleur de feu [Photo. 1.20, p. 76], mélangeant ces deux matériaux. L'une d'elle porte même un collier en coquillages. Vie dans la nature, apprentissage *via* le milieu et esthétique, ces trois piliers de la pédagogie de l'École se retrouvent une fois de plus condensés dans cette atypie qu'est la Piscine de l'École.

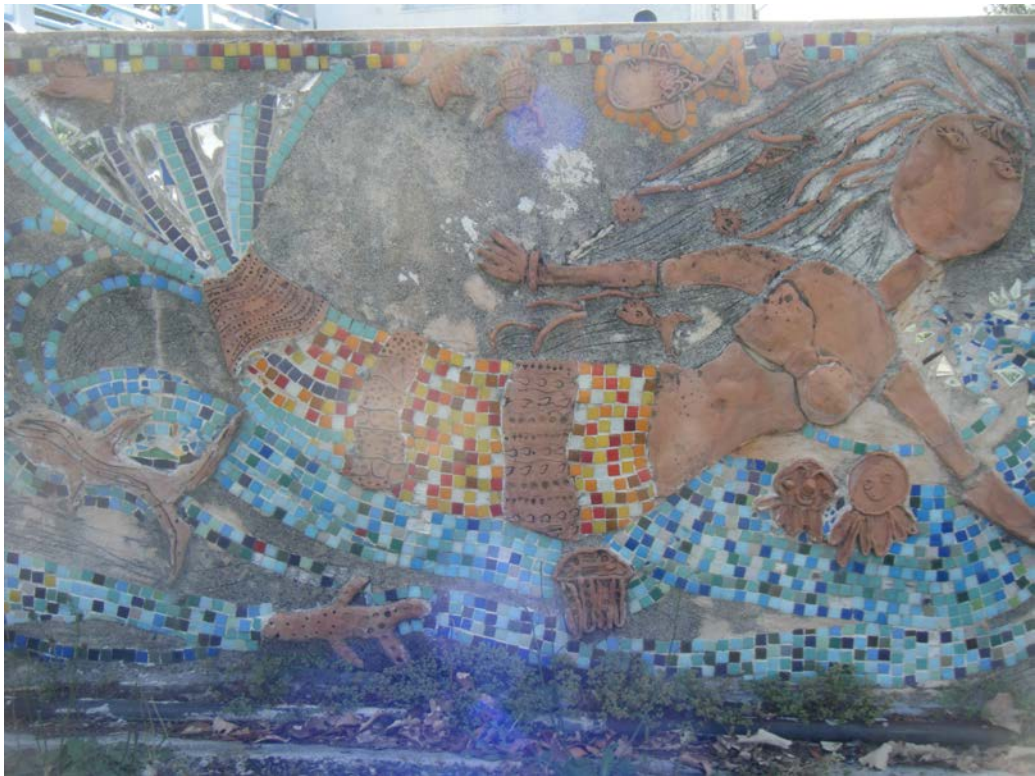


Photo. 1.20 – Sirène en mosaïque. Détail de la fresque décorant la piscine.

1.3.9 Le Chêne de Papa Freinet

Une autre atypie incontournable se situe à deux pas de la Piscine. Notre élève ne peut la manquer : le Chêne de papa Freinet devant le secrétariat. Présent dès l'ouverture de l'École [Photo. 1.18, p. 73, à gauche], il est aujourd'hui un arbre majestueux [Photo. 1.21, p. 79]. Son tronc est massif et ses branches bien plus épaisses et nombreuses qu'il y a 80 ans. Son ramage impressionnant est visible depuis le village de Vence ce qui permet de repérer l'École de loin, parmi l'ensemble des constructions du coteau. Si cet arbre est bien une atypie de l'École, c'est qu'il n'est pas qu'un simple élément végétal. Il est aussi et surtout le symbole de l'École, symbole à plus d'un titre.

D'abord, il fonctionne comme un *rite de passage* pour tout visiteur de l'École, enfant comme adulte, journaliste, chercheur comme maire ou député : tous se doivent de monter dans le Chêne de la manière dont ils le souhaitent, mais ils doivent monter. La tradition veut que toute personne qui ne parvient pas à escalader ses branches devra revenir à l'École pour une autre tentative. Ensuite, cette « obligation » de grimper au Chêne vaut pour tous les enfants de l'École. Eux aussi doivent, avant de quitter l'École, parvenir à monter dans l'arbre. La consigne est claire : l'enfant doit le faire seul. Il dispose de l'ensemble de sa scolarité à l'École pour y parvenir et est libre d'aborder l'arbre par n'importe quelle branche, d'utiliser ses pieds ou non... Bien sûr ce jeu et son entraînement ne débutent véritablement que lorsque l'enfant estime qu'il est en mesure d'y parvenir. Voilà pourquoi ces enfants appartiennent avant tout aux deux plus grandes classes. Il n'est pas rare que, durant les temps libres, un petit groupe d'élèves se retrouve sous le Chêne avec, dans ce groupe, des enfants réussissant ou ayant déjà réussi à grimper, et d'autres n'y étant jamais parvenus. Les premiers ne sont alors jamais avides de conseils et de démonstrations mais ils se gardent bien d'aider physiquement en portant, poussant ou tirant leurs camarades. Si l'un d'entre-eux se laissait emporter par sa volonté d'aider, il serait bien vite rappelé à l'ordre par les adultes qui passeraient par là mais aussi et surtout par les autres enfants. Et lorsque, après de longs mois d'efforts et d'entraînement, un enfant parvient finalement à réaliser cette ascension, on le félicite

chaudement devant toute l'École, généralement lors du repas de midi à la Cantine. Enfin, le Chêne est le symbole *de fait* de l'École. Il est l'objet de nombreuses réalisations artistiques et littéraires (dessins, peintures, textes libres, poèmes), il décore souvent la couverture des Pionniers (le journal de l'École) ou fait l'objet à coup sûr d'une des nombreuses productions qu'il contient. Il est présent dans l'œuvre à l'entrée de l'École. Il s'agit donc d'un véritable *emblème* de l'École Freinet de Vence. Nul doute qu'aucune École ne dispose d'un tel « objet » faisant à la fois fonction d'emblème, de véritable d'occasion d'*achievement*³⁰ et de rite de passage. Nul doute donc que nous avons ici bien affaire à une atypie de l'École.

1.3.10 Le cœur historique de l'École

Notre élève peut maintenant descendre les marches et les différents niveaux pour se rendre au cœur d'un ensemble de différents bâtiments. Il se trouve alors au centre du domaine de l'École. Outre le secrétariat que j'ai déjà présenté, il y a :

- Les Ateliers : Ce grand bâtiment parallélépipédique à deux étages est constitué de deux séries superposées de quatre petites cellules [Photo. 1.23, p. 85]. Initialement, c'est ici qu'avaient lieu les différents *ateliers* pensés par Freinet. Un atelier, comme son nom l'indique est un endroit dévolu à une certaine tâche, plutôt manuelle. Freinet les avait inclus en remplacement des traditionnelles « leçons de choses ». Voici ceux qu'il prévoyait dans son *École moderne française* (C. FREINET 1971c) : travail des champs et élevage³¹, filature-tissage-couture-cuisine-ménage, construction-mécanique-commerce, forge et menuiserie, prospection-connaissance-documentation³², expérimentation, création-expression et communication graphiques, communication artistique et création-expression. Aujourd'hui, ces cases servent

30. En anglais, le terme *achievement* désigne une tâche difficile, nécessitant d'importants efforts, telle qu'il requiert souvent un long entraînement pour être *achevé*, d'où le mot.

31. Cet atelier ne devait pas exister à cet endroit car il n'y a pas la place pour accueillir les animaux qu'il suppose. Il devait donc être délocalisé dans une autre partie de l'École

32. Pour des raisons de commodité, cet atelier devait lui aussi être ailleurs, plus près de la classe sans doute.



Photo. 1.21 – Le Chêne de l'École Freinet, emblème visible depuis Vence.

surtout de locaux de rangements divers. D'une certaine manière, les ateliers évoquent une atypie *passée*³³. Ce n'est donc pas leur fonction actuelle qui permet de faire des Ateliers une atypie. En fait, ce bâtiment introduit un nouveau type d'atypie : l'atypie historique conservée. L'École Freinet actuelle n'est pas composée uniquement d'endroits utiles ou utilisés. La plupart des bâtiments ou des pièces ont vu leurs usages changer au fil du temps. Et certains ont été presque abandonnés. Pourtant, ils n'ont jamais été détruits. Ils sont même entretenus et rénovés³⁴. Cela signifie que l'École tient également (comme le notait déjà Henri Go), du *conservatoire*³⁵ pédagogique, mais aussi architectural. L'École ne protège pas seulement ses pratiques et sa philosophie, elle protège aussi ses murs. Ce qu'il y a de singulier dans le bâtiment des Ateliers, c'est donc sa permanence malgré la disparition de sa fonction première, sa conservation *en l'état*, même s'il n'est que peu usité, habité, visité par les élèves. Ce genre d'atypie quoique manifestation moins active ou vivante, exprime néanmoins le souci singulier du bâti historique, chose absolument absente de la plupart des écoles ordinaires pour lesquelles les murs sont de simples locaux plus ou moins commodes et esthétiques dans lesquels se passent les interactions didactiques.

- La Cuisine pédagogique [Photo. 1.24, p. 86] : Le bâtiment dans lequel a été aménagée en 2014 une Cuisine pédagogique est l'un des plus anciens de l'École. Il date lui aussi de 1935. À l'époque, il s'agit de l'École elle-même, c'est-à-dire de ce qui se rapproche le plus d'une salle de classe. Pourtant, on aurait tort d'imaginer que s'y trouvaient seulement quelques tables et chaises soigneusement alignées face à un tableau noir. Car cette première école est divisée en plusieurs petites pièces, chacune étant dévolue à certaines activités spécifiques. Élise en fournit la description suivante dans (É. FREINET 1975) :

33. Mais qui n'a pas disparue pour autant. Elle s'est transformée comme en témoigne la salle de peinture qui n'existait pas du temps des ateliers.

34. Entretien d'autant plus nécessaire et facilité que l'École est désormais classée aux Monuments Historiques, cf. ci-après).

35. (Go 2007)

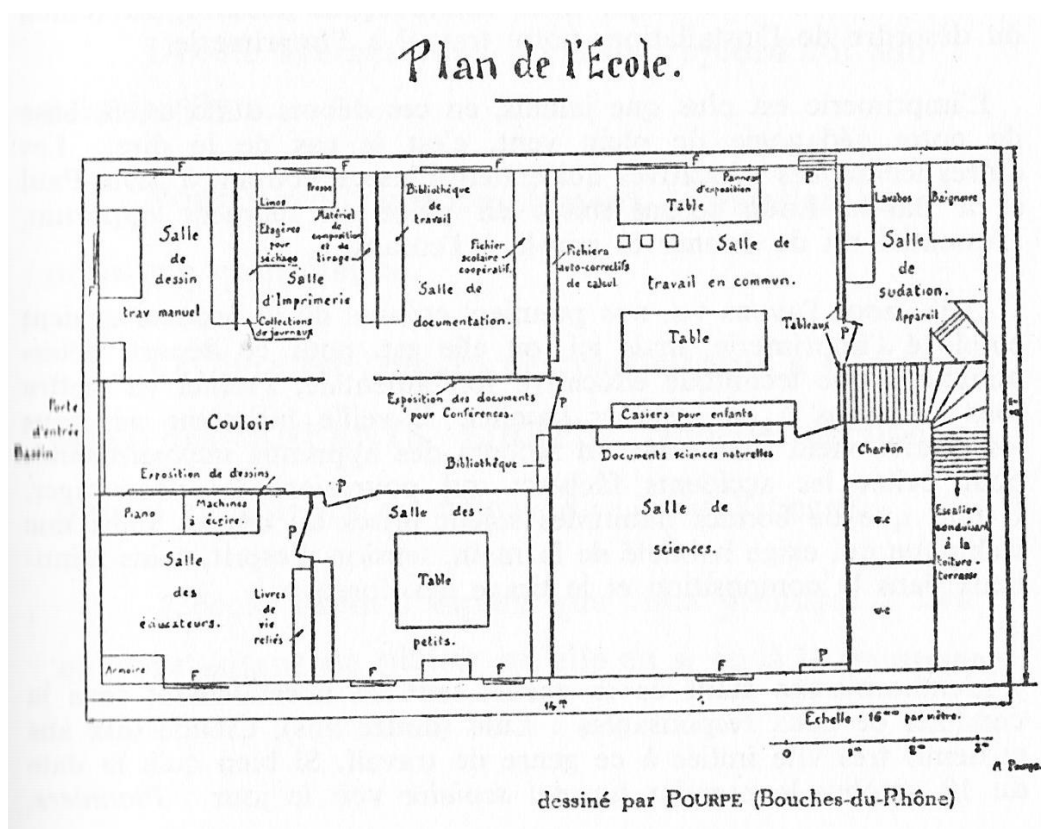


Photo. 1.22 – Plan de la première École fourni par Élise Freinet dans *L'École Freinet réserve d'enfants*.

La construction originale de notre école disait d'avance l'orientation que nous donnerions à nos efforts pédagogiques. Pas de grande salle munie de bancs bien alignés pour tous les enfants, mais des ateliers de travail regroupés autour d'une salle de travail sur fiches, salle de documentation, salle d'imprimerie, salle des petits, atelier de tissage, sans compter le couloir, large de deux mètres, qui, avec ses étagères et ses tables mobiles, sert éventuellement aussi de salle de travail. (É. FREINET 1975)

Elle en fournit un plan [Photo. 1.22, p. 81] et ajoute :

On verra avec quelque étonnement figurer sur ce plan une salle de sudation. . . Elle est obligatoirement incluse dans la technique de vie éducative : « une âme saine dans un corps sain ». (É. FREINET 1975)

Cette première version de l'École concentre tout un ensemble d'éléments aujourd'hui à proximité du bâtiment ou éparpillés dans tout le

domaine. Les Ateliers actuels suggèrent que ceux que mentionne Élise ont été désaffectés. Idem pour la salle de travail en commun que le bâtiment des classes actuel rend caduque. C'est que cette première version de l'école laisse place, pendant des décennies, à une Cantine. Une cuisine est installée dans les anciens ateliers et le reste est transformé en deux salles à manger. . . jusqu'en 2013. Ne répondant plus aux normes d'hygiène et de sécurité, cette Cantine est à son tour désaffectée pour être délocalisée quelques mètres plus loin (cf. ci-après). Mais le bâtiment ne reste pas vide pour longtemps car il est rapidement décidé d'en faire une Cuisine pédagogique. Ainsi, la boucle semble bouclée puisque celle-ci peut être vue comme la « réincarnation » d'un atelier ancien (l'atelier filature-tissage-couture-*cuisine*-ménage). Cette cuisine est avant tout destinée aux élèves dans la réalisation de projets impliquant la confection de plats ou de préparations culinaires diverses (sablés, beignets de Carnaval. . .) [Photo. 1.25, p. 87]. Elle fut inaugurée en juin 2014 lors du fameux et très attendu *week-end à l'École*³⁶ durant lequel elle servit de cuisine collective, gérée par les enfants eux-mêmes. La Cuisine pédagogique est située dans l'ancienne cuisine de la Cantine, les deux salles de restauration restant disponibles pour accueillir divers événements. Elle a été équipée des éléments nécessaires (four, plaque de cuisson, réfrigérateur) par l'association des parents d'élèves ; certains meubles en inox de l'ancienne cuisine ont été conservés [Photo. 1.26, p. 88].

On peut encore parler là d'une atypie. Certaines écoles disposent de cuisines équipées d'un four, de plaques chauffantes, d'ustensiles de cuisine etc. Cependant, dans ces cas, la cuisine n'est pas conçue pour les enfants. Elle est davantage destinée à l'adulte qui les accompagne (le professeur) et c'est à lui qu'incombe l'éventuelle tâche de rendre

36. En juin, les enseignants invitent traditionnellement les élèves de la classe des Grands à rester à l'École pour un week-end. Durant ces deux jours, l'École retrouve une vie ressemblant certainement à celle qui était la sienne à l'époque des Freinet. Ce moment de fête n'est en effet pas uniquement un temps de divertissement : les élèves doivent s'organiser pour préparer à manger, mettre la table etc. Ils devront également remettre l'École en ordre avant de partir. Enfin, notons que certaines activités sont identiques à celles proposées en temps normal : dessin, peinture. . .

accessible ce matériel (prévoyant des marchepieds pour que les enfants soient à la hauteur du plan de travail, par exemple). La Cuisine pédagogique de l'École Freinet est en revanche bel et bien pensée pour être adaptée *aux enfants*. Donc, parce qu'il est de plus en plus rare de trouver des cuisines dans des écoles, et parce qu'il est encore plus rare d'en trouver qui soient dévolues aux élèves, envisager la Cuisine pédagogique de l'École Freinet comme l'une de ses atypies me semble pertinent.

- La salle de Conférence : Les Conférences font partie des techniques de la pédagogie des Freinet. Un élève doit réaliser un exposé sur un sujet de son choix avec l'accord de l'enseignant. Avec son aide et celle de ses parents, il réalisera un exposé d'une vingtaine de minutes agrémenté des présentations et des supports qu'il juge pertinents. Ce travail demande une longue préparation et est ensuite présenté à la classe voire à toute l'École³⁷. Pour des raisons logistiques, la présentation peut se faire en classe ou dans la salle prévue à cet effet : la Salle de Conférence. Elle est équipée de bancs, d'un ordinateur et d'un tableau blanc interactif. Son usage n'est donc pas automatique et dépend des circonstances : taille du public, besoin du matériel informatique ou non etc. C'est également ici que se tiennent les Grandes réunions³⁸ bimensuelles lorsque la météo ne permet pas sa tenue au Théâtre. Des fresques réalisées sur panneaux de bois par les élèves la décorent. Cette Salle est-elle une atypie ? Bien que son usage soit réduit et ne joue pas un grand rôle dans la vie de l'École, deux raisons m'incitent à penser que oui. D'abord, parce que cette salle manifeste une pratique singulière : celle de la Conférence. Ensuite parce que peu, voire aucune école ne réserve de salle spécifique pour l'accueil de présentations « scientifiques » des élèves. La pratique la plus proche de la Conférence est celle de l'exposé à la classe éventuellement réalisé dans plusieurs classes), par un élève ou un groupe d'élèves. Mais jamais ou

37. Généralement, les conférences des Grands et des Moyens sont mutualisées

38. Assemblées réunissant l'ensemble de l'École, dirigée par trois élèves dont c'est la tâche et dont l'objectif est la discussion de problèmes concernant l'École et la détermination de solutions à ces problèmes.

rarement la classe ou l'école ne se déplacent pour assister à une telle présentation. C'est donc la manière non ordinaire dont le bâtiment détermine ou influe sur cette pratique pédagogique qui me semble être singulière³⁹. Le souci aigu de penser l'espace et le matériel comme condition de possibilité d'une activité pédagogique au point de réserver une salle spécifique pour cela me paraît être une spécificité de l'École.

En passant derrière la Cuisine pédagogique, l'élève atteint une tonnelle équipée de bancs et de grandes tables. Les élèves prennent ici leur repas lorsque le temps le permet [Photo. 1.27, p. 89]. La proximité avec la Cuisine pédagogique s'explique par le fait qu'il s'agissait de l'ancienne cantine. Les élèves chargés du service prenaient les plats que les cuisinières leur tendaient depuis la fenêtre et les apportaient à leur table. Aujourd'hui, la Cantine ne se situe plus à cet endroit mais quelques mètres plus loin. Les plats sont apportés sur des chariots par les cuisinières.

Ici, manger dehors ne doit pas être envisagé comme un « luxe ». À l'évidence, jouir du plein air doit être corrélé avec le souci naturaliste initial de la pédagogie de l'École. Mais le fait de ne pas être enfermé permet aussi une ambiance de repas plus conviviale. On sait combien les cantines scolaires ordinaires sont bruyantes et ce, malgré le travail disciplinaire acharné des encadrants voire la bonne volonté des enfants eux-mêmes : porter des plats, se servir, manger, boire... tout cela produit nécessairement un bruit inévitable et insupportable. En mangeant à l'extérieur, le bruit se dissipe et, sans effort supplémentaires, l'atmosphère devient plus calme. La quiétude au moment du repas est chose importante car bien manger suppose aussi manger dans de bonnes conditions. Manger correctement, dans une perspective naturaliste, c'est maximiser son potentiel de travail en quantité et en qualité. En bref, la cantine en plein air, malgré son aspect secondaire si ce n'est superfétatoire témoigne elle aussi d'une véritable pensée du corps en rapport avec l'esprit.

Une autre trace de ce souci est porté par le caractère obligatoire de la Can-

39. Il s'agit là une caractéristique déjà présente de la Salle de peinture : réserver une salle spécifique pour la réalisation d'une activité spécifique des élèves, c'est penser l'efficacité et la qualité de l'activité en question comme dépendante de conditions matérielles optimales.



Photo. 1.23 – Les Ateliers. Près des escaliers, la cloche servant à marquer l'heure du repas et la reprise du travail en classe.



Photo. 1.24 – Première École, puis Cantine, puis Cuisine pédagogique.



Photo. 1.25 – Le matériel de la Cuisine pédagogique est destiné à l'usage des élèves de l'École. Le plan de travail et son équipement sont placés à hauteur des enfants pour faciliter leur utilisation.



Photo. 1.26 – Cuisine pédagogique utilisée lors du week-end à l'École 2014.



Photo. 1.27 – Repas de midi à l'École Freinet, un jour de juin.

tine. Tous les enfants et adultes de l'École y mangent ensemble. Là encore, *l'histoire, la pédagogie et la philosophie* de l'École expliquent cette obligation. *Historiquement*, l'École était un internat. Il n'était alors pas question de prendre ses repas en dehors de l'École. *Pédagogiquement*, cette situation était source d'apprentissages divers et vivants, conformes à la pensée des Freinet. Les enfants prépareraient, aidés d'adultes, les repas. Non seulement ils y apprenaient de nombreux gestes de cuisine mais ces expériences pouvaient être reliées à d'autres. La cuisine constituait le point de départ d'interrogations nouvelles (Quel est ce légume étrange ? Pourquoi l'eau bout-elle lorsqu'on la met sur le feu ? etc.), ou bien elle était le point d'arrivée d'un long travail (Enfin, aujourd'hui nous mangeons les fèves que nous avons plantées et vues grandir durant des mois). C'est pour cet aspect pédagogique et vivant qu'a été conservée l'obligation de la cantine. Enfin, depuis toujours, les repas sont pensés comme un moment de régénérescence corporelle. Si la *philosophie* naturiste originelle recommandait la consommation quasi-exclusive de fruits et de quelques fèves, aujourd'hui, l'École favorise les produits issus de l'agriculture biologique aussi locale que possible et propose un repas végétarien par semaine. Ainsi, quoique très différent du repas ordinaire de l'École des débuts, les repas actuels conservent un souci et des contraintes qu'il est rare d'observer ordinairement car en plus de l'aspect équilibré des repas, les produits consommés doivent répondre à des normes que l'École s'impose à elle-même. Parce que de telles cantines n'existent pas ou peu dans les autres écoles, je considère que l'on peut y voir un autre atypie de l'École Freinet.

La nouvelle Cantine a été aménagée dans les anciens locaux de la Coopérative de l'Enseignement Laïque (C.E.L.)⁴⁰. Le bâtiment est situé en contrebas de l'École, à côté de la route. Sur la façade qui fait face à « l'entrée de service » est inscrit en carreaux de céramique « École FREINET » (un carreau par lettre) [Photo. 1.28, p. 92]. Sans être tout à fait une nouvelle atypie, on ne manquera pas de noter qu'une fois de plus, l'histoire imprègne le lieu. D'un point de vue architectural, tous les bâtiments respectent un

40. Fondée en 1928 par Célestin Freinet, cette association avait pour but de produire et de diffuser les outils pédagogiques mis au point par ses membres (imprimerie, fichiers auto-correctifs...).

même style que notre élève-inspecteur aura certainement remarqué. Tranchant avec les teintes ocres des villas aux alentours, l'École est d'un blanc éclatant. Un bleu azur colore les volets et les éventuelles barrières. Quant au bâti lui-même, il est essentiellement rectiligne, parallélépipédique. Le Secrétariat, premier bâtiment construit, correspond parfaitement ce style : l'étage, posé sur le rez-de-chaussée, semble avoir été ajouté par la suite (ce n'est pas le cas) comme l'ont été les autres bâtiments de l'École ; très cubique, aux murs blancs, il n'en reste pas moins « tortueux » avec sa passerelle, son balcon étroit et ses petits escaliers encadrés par des balustrades azur, rappelant par là l'environnement naturel de l'École ; le toit est plat et peut donc servir de terrasse comme pour tous les autres bâtiments. Le style architectural de l'École et les couleurs particulières sont donc résolument méditerranéens. L'histoire architecturale de l'École n'est pas anodine elle non-plus puisqu'elle est aujourd'hui protégée. En effet, depuis 2001, sous l'impulsion des élèves, l'École est classée aux Monuments Historiques. Quoique ce classement impose désormais des règles très strictes en matière d'aménagement extérieur notamment, il garantit à l'histoire architecturale de l'École une certaine sécurité.

1.3.11 Le Potager

Après avoir contourné le bâtiment de la Cuisine pédagogique, l'élève atteint un chemin pavé de grandes pierres plates. À gauche, une petite cabane de jardin devant laquelle s'étend tout un ensemble de plantations entrecoupées de planches de bois : salades, choux, fèves... À droite, un autre potager, en buttes celui-là. Il n'est pas à la même hauteur que le premier car à cet endroit de l'École le terrain est terrassé. Ainsi, sur quatre niveaux s'étend le Potager de l'École [Photo. 1.29, p. 94]. De bas en haut, le premier est pratiquement vierge mais comporte tout de même un nichoir à insecte. Le second est le potager en buttes ; le troisième est un potager traditionnel⁴¹. Au quatrième et dernier niveau ont été plantés quelques oliviers et arbres fruitiers.

41. La raison de cette coexistence est la volonté des élèves de mener une étude comparative des avantages et inconvénients de chacun de ces deux types de potagers.



Photo. 1.28 – Ancien bâtiment de la C.E.L. récemment rénové, transformé et mis au normes pour accueillir la nouvelle cantine. Vu depuis l'entrée de service de l'École. L'inscription « École FREINET » a été conservée.

Ce sont bien entendu les enfants de l'École qui gèrent et travaillent le Potager. Ils plantent, arrosent, désherbent, récoltent... On comprend donc que le Potager remplit la même fonction que le Poulailier, le Théâtre et la Piscine : être à la fois un lieu de vie et un lieu d'étude, un lieu d'étude par la vie. Le potager est source d'interrogation et terrain d'expérimentation *in vivo*. De surcroît, sa taille en fait autre chose qu'un prétexte à l'étude puisqu'il est capable de produire des fruits ou légumes pour toute l'École lorsque le temps de la récolte est venu⁴². Initialement d'ailleurs, le potager permettait une agriculture vivrière à l'École : il fournissait une part non négligeable des produits alors consommés. Bien que certaines écoles possèdent des espaces-potagers (notamment dans certaines classes de maternelles), je doute que ces derniers puissent jamais être comparés à celui de l'École Freinet tant par leur taille, leur fonction ou leur usage. On peut ne pas être surpris de rencontrer un potager dans une école, mais on ne peut manquer de l'être par l'importance de celui-ci. C'est la raison pour laquelle il s'agit sans nul doute d'une autre atypie de l'École.

1.3.12 Le premier bâtiment historique de l'École

Juste à côté du potager, se trouve une grande bâtisse, elle aussi blanche et bleu. Elle dispose d'un rez-de-chaussée et d'un étage avec terrasse [Photo. 1.30, p. 96]. Il s'agit du plus vieux bâtiment de l'École. Le rez-de-chaussé fut construit par une famille de réfugiés espagnols, la famille Candela, anciens propriétaires du terrain. Freinet a étendu et agrandi d'un étage cette petite maison : une extension et un étage. C'est le seul bâtiment habitable au moment où l'École ouvre illégalement ses portes le 1^{er} octobre 1934. Il accueille la famille Freinet (Célestin, Élise, leur fille Madeleine et la mère d'Élise) et cinq enfants, ainsi que le rappelle Élise :

Annie, la première venue (dont la famille juive a été chassée d'Allemagne), a cinq ans, quelques mois seulement de plus que notre propre fille. Son étonnement fut grand quand, pour la première fois, elle vit dans le ciel étoilé, le croissant de lune. Puis vint Boris (sept ans), juif polonais, Noël (huit ans),

42. Par exemple, les fèves plantées en novembre furent proposées aux élèves à la Cantine après avoir été récoltées en mai.



Photo. 1.29 – Le grand potager de l'École. Au premier plan, le potager en buttes. Au second plan, le potager traditionnel. Derrière, quelques arbres fruitiers.

fil d'amis parisiens et Pigeon (huit ans), fille de journaliste. (É. FREINET 1975)

Il s'agit donc du tout premier lieu de vie de l'École. Suivent le Secrétariat qui sert alors de dortoir pour les filles et de bureau pour Freinet. Puis l'École qui est aujourd'hui la Cuisine pédagogique. Peu à peu ce lieu se vide puisque les fonctions qu'il remplit initialement sont délocalisées dans d'autres bâtiments. En effet, l'actuel secrétariat va accueillir une partie du dortoir à l'étage et fournir une sorte de classe au rez-de-chaussé. Puis, lorsque l'École sera prête en 1935, il accueillera le bureau de Freinet ainsi que leur chambre, dans une partie séparée du dortoir des filles.

Aujourd'hui, ce bâtiment occupe deux fonctions. À l'étage, auquel on accède de l'extérieur, on trouve la Salle d'exposition où sont conservées de nombreuses productions artistiques réalisées par les élèves de l'École depuis plusieurs années. Elle est surtout visitée par les personnes de passage mais peu voire pas du tout fréquentée par les élèves. Le reste du bâtiment est aujourd'hui inoccupé parce qu'insalubre. Le gardien de l'École se sert de ces pièces pour y stocker divers matériels.

Sous ce bâtiment ancien se trouve la Grange, très vieux bâtiment récemment restauré. On y trouvait la salle d'exposition avant qu'elle ne soit délocalisée. Aujourd'hui inoccupé, il est prévu, comme pour l'ancienne Cantine, de la réemployer à une fin similaire : y installer un atelier de poterie pourvue d'un four. On aurait de la sorte et une fois de plus la résurgence d'un atelier historique : « création, expression et communication artistiques » dans lequel figure le matériel suivant : « argile pour modelage » et « four électrique » (C. FREINET 1971c).

Je pense que ces deux bâtiments doivent être envisagés comme l'ont été les Ateliers : des atypies historiques. En effet, en tant qu'ancienne demeure des Freinet, ancienne cantine, ancien dortoir, ancienne école ou ancienne salle d'exposition d'un côté, et actuelle salle d'exposition, débarras ou futur atelier de poterie de l'autre, il me semble que ces bâtiments ont une incontestable valeur historique. Ils traduisent la volonté de préserver l'histoire vivante de l'École Freinet, expriment son souci de conserver ses murs. Ce qu'il y a de singulier dans ces bâtiments réside dans le fait que l'École, quoique n'étant



Photo. 1.30 – Le plus ancien bâtiment de l'École : construit par les anciens propriétaires du terrain, logement des Freinet et des premiers enfants, première « école », première cantine et ancien dortoir. Aujourd'hui, on y trouve la salle d'exposition à l'étage.

pas officiellement un musée, souhaite les conserver en l'état. Ici encore réside une atypie historique de l'École Freinet.

1.3.13 Le Logement de fonction

Le logement de fonction est voisin de l'ancienne école [Photo. 1.31, p. 98], derrière le Potager, en repartant vers le centre du domaine de l'École. Il respecte bien sûr le style de l'École et sa configuration suggère qu'il fut également l'objet d'extensions et de réaménagements successifs. Il possède une valeur historique mais ce n'est pas tant cela qui en fait une atypie. D'abord, le fait qu'existe *encore* un logement peut être vu comme une atypie étant donné que depuis le passage au statut de Professeurs des Écoles, les enseignants du primaire n'ont plus droit au logement de fonction. Mais même si cela n'était pas le cas, si les enseignants pouvaient, voire devaient disposer d'un tel logement, on pourrait se demander s'il n'y aurait pas quelque atypie à chercher ici. Bien sûr, elle ne serait pas à chercher dans le logement lui-même puisque d'autres Écoles pourraient en avoir. Je crois plutôt que ce qui fait l'atypie, ce qui explique sa présence actuelle malgré l'absence légale d'obligation, c'est le rapport que l'École exige des enseignants vis-à-vis de leur engagement professionnel. Autrement dit, l'atypie du logement de fonction, pour partie implicite, réside dans l'expression de l'engagement fort et même total que cette École exige de ses enseignants. Ainsi, ce logement, contrairement à ceux qui ont pu exister auparavant, n'est pas extérieur à l'École ; il y est parfaitement intégré. Si le logement de fonction n'est donc pas lui-même une atypie, sa présence en ces lieux prend une dimension différente de celle d'un même logement dans une école ordinaire : on comprend qu'il n'est pas (seulement là) par obligation (aujourd'hui désuète) de fournir un logement à la directrice de l'École, mais bien plutôt parce que l'École est un lieu de vie, un lieu qui nécessite d'être en permanence habité par un ou une responsable pédagogique de l'établissement⁴³. En somme, il s'agit d'une

43. Cette obligation légale n'étant aujourd'hui plus valable et la directrice actuelle disposant déjà d'un logement, c'est aujourd'hui la secrétaire de l'École qui y habite. Elle est ainsi, avec le gardien et sa femme, cuisinière, la troisième personne non enseignante travaillant à l'École y habitant.



Photo. 1.31 – Le logement de fonction, à proximité du premier bâtiment de l'École, du Bungalow et de la Piscine.

atypie au sens où la fonction de ce bâtiment correspond parfaitement à la manière *singulière* dont fonctionne l'École et ce, depuis toujours.

Elle est certainement moins manifeste que celles dont j'ai pu parler jusqu'à présent mais elle n'en reste pas moins une atypie du fait que, loin d'être extérieure, étrangère à l'École (comme peut l'être un local abandonné dans une école ou un logement de fonction qui en serait extérieur), elle en fait complètement partie. L'ôter, ce serait amputer l'École d'une partie de son histoire, ce qui n'est pas le cas des logements de fonctions ordinaires qui ont pu disparaître sans que l'école ordinaire ne s'en trouve profondément modifiée.

1.3.14 La Grotte

Notre élève a maintenant fait le tour de l'École : immédiatement après le logement de fonction se trouve le Bungalow d'Élise. Il se retrouve donc sur la place goudronnée dont j'ai déjà parlé. Il doit maintenant choisir l'un des nombreux chemins menant à l'École et regagner sa classe avant que le Président ne commence les critères ! Il y a cependant un dernier endroit qu'il n'a pas pu visiter faute d'autorisation : la Grotte. Celle-ci se situe quelques mètres derrière les barrières d'enceinte, sur le versant Est de l'École, le versant boisé non habité au fond duquel se trouve la Cagne. La Grotte [Photo. 1.32, p. 100] est en réalité une cavité artificielle creusée par un élève de l'École à même la roche. Celle-ci est en effet très friable à cet endroit et se transforme en sable si elle est frottée avec un simple bâton. Elle aurait pu servir de carrière de sable pour la construction de l'École mais l'histoire veut que, durant l'occupation, Freinet, alors interné dans un camp, ait demandé à un élève de l'école de creuser un abri car il craignait que l'École ne soit victime de bombardements. Cet élève a donc creusé une petite grotte à même la roche friable du coteau. Celle sera ensuite agrandie par l'activité des élèves après la guerre. Aujourd'hui, la Grotte est le terrain de jeu des élèves de la classe des Petits qui, amenés par l'enseignante et l'ATSEM, viennent y prendre un petit goûter, tous les matins (sauf par temps trop mauvais) vers 10h00. Ils jouent ensuite autour de la Grotte, les uns grim pant sur des rochers, les autres continuant à élargir la cavité, d'autres encore se promenant et se cachant dans les fourrés [Photo. 2.16, p. 135]. Ils sont alors en pleine nature puisqu'à flanc de coteau, dans une espace non aménagé. Nous retrouvons là, une fois de plus, la pensée des Freinet, souhaitant voir s'épanouir en pleine nature les enfants dont ils ont la charge, afin qu'ils puissent y trouver l'ensemble des ressources à partir desquelles exercer leurs capacités motrices et intellectuelles. Il n'est pas la peine de trop y insister pour comprendre que la Grotte est bien une atypie. Il suffirait d'ailleurs de se demander combien y a-t-il d'École disposant d'une grotte en pleine nature pour comprendre le caractère singulier auquel on a affaire ici.



Photo. 1.32 – La Grotte.

1.3.15 L'École-village

À l'issu de ce petit tour de l'École, nous pouvons remarquer, tandis que l'élève retourne en classe, un dernier fait constituant une dernière atypie architecturale de l'École. Contrairement à une École ordinaire, l'École Freinet tient plus du *hameau* que de la *caserne* ; son architecture est périphérique, non centralisée : aucun bâtiment ne concentre l'ensemble ou la majeure partie de ce qui fait cette École⁴⁴, il n'y a pas de cour ; au contraire, l'École est faite d'une pluralité de lieux distincts tous aussi essentiels les uns que les autres, chacun remplissant une certaine fonction. À l'image d'un petit village, on passe d'un lieu à un autre : de l'École à la Cantine comme de la maison à la boulangerie, du secrétariat à la Salle de conférence, comme de la Mairie au cinéma. Comme dans une petite communauté humaine, chaque lieu participe d'une vie sociale, lui donne forme, la rend possible. À l'architecture dense d'une École ordinaire, l'École Freinet y oppose une architecture articulée correspondant davantage à la manière dont l'Homme construit ses villes et villages. Sans doute cet agencement s'explique-t-il en partie historiquement : l'ensemble des bâtiments de l'École n'a pas été construit en une seule fois et il a certainement été plus facile pour Freinet et les siens de construire différents bâtiments plutôt que d'étendre régulièrement une seule et même structure. Mais je pense que l'origine de cette configuration est avant tout philosophique, à rechercher dans la pensée pédagogique des Freinet elle-même. Pour Freinet, l'École ne doit pas se couper du monde ordinaire, non scolaire. Si elle doit en exclure les éléments faisant obstacle à la croissance et au développement mental et physique de l'enfant, elle doit en revanche en copier les aspects essentiels à la vie sociale. Autrement dit, pour Freinet comme pour Dewey⁴⁵, l'École doit être une société en miniature. Elle n'a pas tant à préparer pour la vie future que fournir aux enfants, ici et maintenant, les moyens de vivre et de se développer en accord avec ce qu'est la société. Elle doit donc fonctionner comme une petite société. L'architecture, l'espace n'est pas sans importance dans cette tâche puisqu'apprendre à vivre

44. Il y a bien sûr le bâtiment-École mais celui-ci serait dépourvu de toute signification coupé des autres et du reste de l'espace.

45. (J. DEWEY 1916/2011)

en société, c'est aussi apprendre que tous les lieux ne se valent pas et que certains sont dédiés à telles activités et d'autres à telles autres. Le « décor » de l'École Freinet de Vence n'est, justement, pas un simple décor. Contrairement aux autres écoles, le lieu compte, il importe, il est pensé et intégré à l'action pédagogique. La manière dont on construit une école renseigne déjà sur la manière dont on envisage ses missions et la façon de les remplir. On peut donc faire l'hypothèse qu'une école construite comme un lieu de vie envisage l'école comme une préparation et même un exercice de la vie. À l'inverse, une école conçue comme un simple local abritant un ensemble d'interactions didactiques conçoit les savoirs scolaires et ce qu'on fait/apprend à l'école comme un stock de capacités que l'élève pourra ou non, utiliser dans sa vie non-scolaire. Cette école est hors-sol ; la première ne l'est pas.

1.4 Une École qui défait les représentations de l'école ordinaire

Si je résume maintenant l'ensemble des atypies que la visite de l'École nous a fait rencontrer, nous avons :

- Les escaliers volontairement irréguliers en pleine nature ;
- Une œuvre monumentale représentant l'École réalisée par les élèves ;
- Un véritable Poulailleur permanent ;
- Une vaste Forêt libre d'accès aux enfants et dans laquelle ils construisent diverses cabanes ;
- Un impressionnant Théâtre, richement décoré par les enfants et aux usages variés ;
- Un Bungalow faisant office d'auberge pour accueillir des visiteurs du monde entier ;
- Un Chêne historique, emblème de l'École et rite de passage ;
- Une Salle spécifiquement réservée à la pratique de la peinture ;
- Une Piscine et ses fresques enfantines
- Une Salle de conférence ;
- Une Cuisine pédagogique spécialement aménagée par les enfants ;

- Une Cantine obligatoire, sise dans les locaux eux aussi historiques de la C.E.L. et disposant d'une terrasse pour des repas en plein air ;
- Un grand Potager terrassé, aux cultures diverses et abondantes ;
- Une série de bâtiments historiques comme les Ateliers, la Grange et le bâtiment originel dont l'atypie réside justement dans le fait qu'ils sont conservés *au nom* de cette historicité ;
- Un logement de fonction intégré dans l'École, encore habité aujourd'hui, trahissant l'implication forte que l'École exige de ses membres ;
- Une petite Grotte, située légèrement à l'extérieur de l'École, véritable terrain de jeu et d'expérimentation naturel pour les enfants de maternelle.

À cette liste, on pourrait ajouter la Cagne, rivière située en contre-bas de l'École, non loin de la Grotte et dans laquelle allaient et vont toujours se baigner les enfants de l'École lors de certains jours de beau temps. Si je ne l'ai pas comptée, c'est que la Cagne excède largement le domaine propre de l'École et n'est visitée qu'exceptionnellement. Mais il me fallait tout de même l'évoquer dans la mesure où n'importe quel enseignant ou élève verrait comme une grave entrave à la mission de l'École Freinet de Vence, l'interdiction de désormais pouvoir se rendre à la Cagne. Mais même sans elle, il est indéniable que l'École est un établissement en pleine nature. Elle est à l'image du paysage dans lequel elle s'inscrit : labyrinthique, plurielle, éparpillée, boisée, ensoleillée, vallonnée voire abrupte. En un mot, cette École est conforme à celle que prévoyait Freinet dans son ouvrage *l'École moderne française* :

La nature reste toujours le milieu le plus riche et celui qui s'adapte le mieux aux besoins variables des individus. Il ne doit pas y avoir d'École maternelle sans milieu naturel : espace de terrain plus ou moins grand avec sable, eau, pierres, arbres, décombres, rochers, animaux sauvages et domestiques. Ce terrain, nous l'avons dit, peut n'être pas attenant à l'École (mais ce n'est là qu'un pis-aller). Ce milieu naturel répondra à notre double souci d'aménagement et de travail. En vue du besoin d'aménagement on devra éviter de tout travailler, de tout planter, de tracer des allées étroites hors desquelles il est interdit de s'aventurer. Il faudra réserver des coins où les enfants qui n'ont pas encore accédé à la phase du travail pourront poursuivre leurs expériences, leurs constructions, leurs essais, à leur rythme et selon leurs moyens physiologiques et leur équilibre psychique. Nous verrons d'ailleurs souvent

les petits travailleurs les rejoindre, et nous comprenons maintenant pourquoi. Mais nous organiserons en même temps la lente maîtrise du milieu par le travail, qui a toujours une fin sociale — même si cette fin nous échappe parfois. Nous devons prévoir :

- des cultures,
- de l'élevage,
- des construction de murs, de barrières, de cabanes et de maisons, de canaux, de moulins, etc.

À la phase précédente l'enfant ne s'intéresse qu'accidentellement à ces travaux ; il préfère regarder ou alors il se livre à une activité intermittente, qui n'est qu'à titre d'expérience, d'essai, pour exercer, mesurer et parfaire ses possibilités. Puis il retourne à son aménagement. À la phase nouvelle l'effort a un but pour ainsi dire objectif : réaliser, créer, susciter de la puissance. Freinet1971a.

Le lecteur attentif aura remarqué que Freinet parle là de l'école maternelle. Cependant, le recours à la nature est tout aussi important pour l'école élémentaire. Dans un passage consacré à cette question, il dit :

Nous avons montré, dans notre *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*⁴⁶, que le recours à la nature est plus que jamais pour l'enfant une tonifiante nécessité. Si donc l'École n'est située elle-même au centre d'une nature « aidante », si elle ne peut être toujours à proximité des bois, d'une rivière, de rochers, de terrains de culture, il est indispensable du moins qu'elle soit entourée et doublée de ce milieu naturel que nous avons déjà recommandé aux niveaux précédents mais qui prend ici une signification différente avec son jardin — potager et fruitier — son pré, son rucher, sa volière, sans oublier les espaces libres pour jeux, campements, constructions, etc. (C. FREINET 1971c)

Pour Freinet, la nature reste la meilleure pourvoyeuse d'occasions d'apprentissage pour l'enfant et c'est pour cela qu'une école « hors-sol » serait une sorte de contradiction. Il y a chez les Freinet une critique radicale des options scientifiques, politiques, morales ou pédagogiques découlant d'une conception de l'Homme coupé voire opposé à la nature⁴⁷. Une telle conception considère que le naturel ne peut être que sommaire, imprécis, aléatoire,

46. (C. FREINET 1968)

47. En cela, leur position est très proche du « naturalisme humaniste » de Dewey (J. DEWEY 1925/2012).

incertain. Ce qui est naturel ne peut être fiable. Il convient donc de recréer et repenser ce que l'Homme sait et fait depuis toujours mais cette fois avec objectivité et méthode. Par exemple, la seule et véritable nage n'est pas celle qui nous permet de nous rendre d'un point à un autre dans l'eau mais celle qui est exécutée conformément à un modèle préalablement et « scientifiquement » établi. Ou encore, le langage se doit d'être appris selon des règles « scientifiquement » déterminées et sans lesquelles nous semblons condamnés au mutisme ou aux borborygmes. Dans cette perspective, la science, la politique, la morale ou la pédagogie ne consistent pas à s'appuyer sur ce qui est le cas, sur ce qui fonctionne, indépendamment de son origine « naturelle » ou non, pour en améliorer ou en étendre les effets, mais à créer des contre-modèles prétendument plus fiables et plus rationnels parce que davantage pensés, croit-on, avec rigueur et méthode. C'est cette conception qui anime, du temps de Freinet, mais sans doute encore aujourd'hui l'école : on ne peut faire confiance à la nature pour voir se développer l'enfant, il faut donc inventer tout une batterie de concepts, de pratiques et d'institutions nécessaires et suffisants pour cela. Freinet s'est très tôt montré hostile face à cette attitude coupant le savoir et la raison de la nature. Pour lui, il y a là une absurdité consistant critiquer ou douter de cela même qui permet la critique ou le doute. Il n'y a pas de coupure à faire entre la nature et les mondes humain, culturel, social, langagier, scientifique etc. car elle est leur condition de possibilité, la terre dans laquelle ils plongent leurs racines. Sans elle, ils n'ont plus aucun sens. Voilà pourquoi l'enfant autant que l'adulte, se doivent de ne jamais perdre le contact avec la nature sans quoi leurs activités plus ou moins complexes risquent toutes de se penser comme de pures fins⁴⁸, jamais comme ce qui résulte d'une tension entre le milieu naturel et la vie de l'Homme. Dans ces conditions, l'apprentissage à la fois de ce qu'est la nature mais aussi d'une vie harmonieuse avec elle est nécessaire. Et il n'est

48. Les crises écologiques et du travail actuelles peuvent être analysées comme les conséquences nécessaires d'une économie fondée exclusivement sur l'idée de devenir « maître et possesseur de la nature », c'est-à-dire sur la recherche permanente de l'émancipation totale vis-à-vis de la nature. Or, une telle émancipation conduit non seulement à ne pas tenir compte des besoins naturels (une prise en compte qui apparaîtrait comme une victoire de la nature sur l'Homme), mais également à l'éradication du travail qui naît justement de notre interaction avec la nature (sans nature, pas de travail puisque plus d'interaction).

pas d'autres solutions, si l'on veut que cet apprentissage soit véritable, c'est-à-dire, non purement verbal, que l'enfant puisse très tôt vivre dans la nature et qu'il soit aidé à développer et complexifier ses interactions avec elle. Dès lors, il apparaît comme une nécessité logique que toute école soit pourvue, en ses environs immédiats, d'un parc naturel dans lequel cet apprentissage puisse se produire. C'est à cette seule condition que la science, la morale, la politique ou la pédagogie bien conçues ne seront plus ce qui fixe une nature de l'Homme soit pour l'y enfermer, soit l'en sortir mais ce qui détermine ce qu'il est aujourd'hui capable de faire et ce qu'il pourra faire ensuite à condition d'en identifier les moyens.

Les atypies dont j'ai fait mention sont le signe d'une éducation fondée sur une continuité entre la Nature et l'Homme. Ce n'est ordinairement pas ce à quoi nous nous attendons lorsque nous approchons une école. En effet, classiquement, l'école prétend instruire de savoirs valables en eux-mêmes, « d'œuvres » culturelles dont le rapport avec les problématiques sociales et environnementales sont loin d'être évidentes. L'enseignement et ce qui est enseigné restent sous le signe d'une partition de l'Homme et de la Nature, cette dernière étant, au mieux, vue comme un objet d'étude parmi d'autres ou comme un nouveau champ de production « d'œuvres », au pire niée voire attaquée. En France tout du moins et dans les faits, l'école reste prisonnière d'un rationalisme étroit, d'un réalisme des idées et d'un positivisme hors d'âge. De toute évidence, approcher l'École Freinet de Vence avec de tels cadres conduirait au mieux à une impossibilité de rendre compte de ce qui s'y fait, de ce qu'elle est, au pire à une mésinterprétation critique puisqu'elle ne pourrait en satisfaire les canons. En d'autres termes, les atypies de l'École nous invitent fortement à remettre en doute ces cadres traditionnels d'analyse, à revoir nos attentes, à interroger le bien fondé de ce qu'est une école ordinaire, de ses valeurs et de ses normes.

J'espère avoir réussi, par la présentation cumulative de la masse des atypies présentes à l'École Freinet de Vence, à produire un « défaiseur » de la représentation ordinaire de ce qu'est ou doit être une école. Contrairement à la représentation que j'en donnais plus avant, l'École de Vence nous montre qu'une école n'a pas nécessairement à posséder de cour de récréation, à être

vierge de tout espace sauvage, dépourvue d'équipements comme une piscine, un potager, un théâtre ou une salle d'exposition. Elle nous montre également qu'il est possible de concevoir une école ne se réduisant pas à sa fonction « didactique » mais qu'une école peut bel et bien être un lieu de vie et d'histoire. Sans doute la seule présentation des lieux est-elle encore insuffisante pour provoquer une complète redéfinition de la représentation de ce qu'est ou doit être une école⁴⁹, premier pas vers une reconstruction de la forme scolaire (Go 2007). Mais il me paraît très important que le lecteur curieux de comprendre ce qui se passe dans cette École révoque en doute les évidences qu'il pourrait tenir d'une représentation construite par l'étude habituelle d'écoles ou de classes ordinaires et de ses situations. Et avant d'en venir aux gestes mêmes et aux pratiques de la pédagogie de l'École, il me semble qu'en faire le tour permet déjà un premier questionnement salutaire. Maintenant que ces certitudes ont été ébranlées, il est possible d'entrer en classe...

49. *A fortiori* si cette présentation est verbale comme celle-ci.

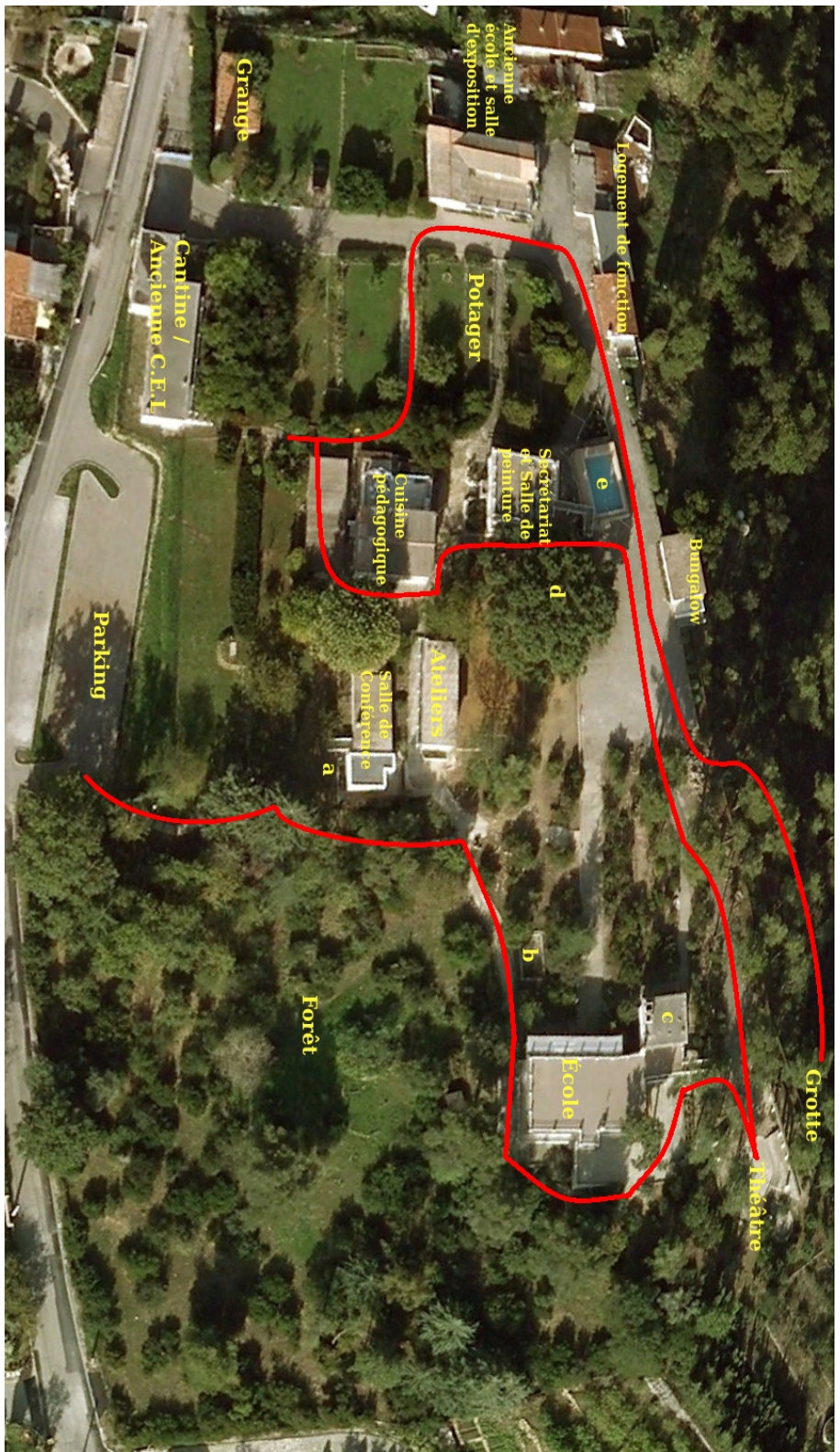


Photo. 1.33 – Plan de la visite de l'École Freinet de Vence. Certaines atypies sont légendées : l'Œuvre des enfants (a), le Poulailler (b), le bureau de Freinet (c), le Chêne (d), la Piscine (e).

Les classes

Dans ce qui va suivre, je souhaiterais donner une description naïve du déroulé d'une journée normale dans chacune des trois classes de l'École Freinet de Vence. Bien évidemment, chaque journée est différente et ma description ne saurait correspondre à ce qui se passe très précisément à l'École chaque jour dans l'année. Néanmoins, j'affirme que la trame principale que je vais présenter reste identique de jour en jour et que le lecteur peut avoir une bonne idée de l'emploi du temps ordinaire d'une journée de classe à l'École Freinet de Vence. L'idée est de poursuivre la tâche entreprise lors du chapitre précédent : exposer de la manière la plus neutre possible ce qu'un observateur lambda pourrait y voir. Il ne s'agira donc pas d'analyser finement ce qui se passe en classe mais plus humblement de dresser un tableau permettant de situer mon futur travail d'analyse. Nous poursuivons l'idée initiale : s'immerger pour ensuite comprendre.

2.1 Avant d'entrer

Il est 08h15. Le portail de l'École est ouvert. Les enseignants et l'ATSEM sont déjà en classe, distribuant des papiers à remettre aux parents, photocopiant divers documents, rangeant ou sortant ce qui doit l'être. Peu d'élèves arrivent avant 08h20 mais les plus matinaux sont déjà là. Le plus souvent accompagnés d'un ou deux parents, ils gravissent les marches le long de la Forêt menant au bâtiment des classes. Certains préfèrent même marcher à côté, en lisière du bois, couper à travers les arbres et les buissons. Ils passent ensuite le long du Poulailier avant d'arriver devant la classe des Petits [Photo. 1.6, p. 55]. L'élève dont c'est la classe s'y arrêtera. Il ira accrocher son manteau

à son crochet fixé le long du mur, à l'extérieur, avant de rentrer. Sinon, il poursuivra son chemin, passant à côté du petit bac à sable et de l'établi pour rejoindre le premier étage du bâtiment où se situent les deux autres classes. Il avancera sur un chemin en bordure de Forêt recouvert de ciment dans lequel des enfants ont tracé quelques dessins avant qu'il ne sèche. Encore une petite série de marches et le voilà sur la terrasse. Un grand pin se trouve un peu plus à droite, émergeant du ciment gris, îlot de verdure, comme si la terrasse avait été établie à regret [Photo. 1.7, p. 56]. L'élève entre par une porte surplombée d'un petit porche très simple [Photo. 2.1, p. 111]. C'est un couloir [Photo. 2.2, p. 112]. Presque immédiatement, à sa gauche, la classe des Moyens et, à sa droite, faisant face à la précédente, la classe des Grands. Des portraits de Célestin Freinet, des photographies de l'École à différentes époques, des Textes libres¹ ou des dessins d'enfants décorent les murs. On y trouve également le Journal mural servant lors des grandes Réunions de coopérative [Photo. 2.3, p. 113] ainsi qu'un calendrier public des Conférences à venir. Qu'il appartienne à l'une ou l'autre classe, l'élève ira d'abord au fond du couloir où se trouve un placard-penderie pour y déposer son manteau. Un compartiment est réservé aux élèves de la classe des Moyens et un autre aux élèves de celle des Grands. Une grande fresque arborée surplombe le tout. Il entre en ensuite classe.

1. Les majuscules désignent l'une de ces institutions didactiques (SENSEVY 1998) typique de l'École dont Henri Louis Go, dans (GO 2007), a montré qu'elles formaient un système.



Photo. 2.1 – Entrée des classes à l'étage débouchant sur le couloir.



Photo. 2.2 – Le couloir décoré.

inconvenient, notamment en hiver. Cette classe est également la seule à disposer de ses propres toilettes, spécialement conçues pour de jeunes enfants. Outre cette petite pièce, elle est composée de trois parties assez distinctes : la salle principale, le salon et la salle de sieste. La salle principale est dédiée aux différents ateliers mis en place par l'enseignante : peinture, écriture, jeux mathématiques, imprimerie... Le salon est l'équivalent du « coin regroupement » présent dans l'immense majorité des classes de maternelle. La salle de sieste, comme son nom l'indique, sert principalement de dortoir lorsqu'après le repas, les plus jeunes enfants ont besoin de se reposer.

Lorsque l'élève, éventuellement accompagné d'un parent, arrive en classe, il pénètre directement dans la grande salle principale [Photo. 2.4, p. 116] (environ 80 m²). D'une grande hauteur de plafond, elle est essentiellement éclairée par des néons : son enterrement partiel l'empêche de disposer de suffisamment de fenêtres. Celles qui existent se situent à droite de l'entrée et c'est certainement pour profiter de cette lumière naturelle que l'atelier peinture y a été placé. Les murs, hauts, sont blancs mais s'habillent de productions d'élèves au fil de l'année. La particularité de cette pièce est aussi les quatre grandes colonnes de soutien qui, disposées en carré en plein milieu, participent de la segmentation de l'espace. Tantôt obstacles, ces piliers de béton, peints en blanc eux-aussi, peuvent aider lorsqu'il s'agit de découper l'espace en petits coins spécifiquement dédiés. Ils sont aussi forts utiles lorsqu'il s'agit d'étendre certaines productions (peintures, encres, feuilles d'imprimerie) pour les faire sécher : sans eux, il serait difficile de tendre un fil dans cette grande pièce pour y suspendre ce qui doit l'être. Sur l'un des murs dépourvu de fenêtres, derrière les toilettes, a été accroché un tableau à craies très classique mais dont l'usage ne l'est pas. Disposé à hauteur d'enfant, c'est-à-dire quasiment posé au sol, il a été partitionné en plusieurs colonnes étroites. Au-dessus de chacune d'elles, une petite image suggestive et le nom d'un atelier : construction, dînette, déguisement, sable, eau, écriture, mathématiques, imprimerie, bibliothèque, peinture, encre, dessin, terre, musique, découpage collage, bricolage, potager, cuisine. À gauche du tableau, un panneau de liège sur lequel sont épinglés des Plans de travail² réservés aux plus

2. Cf. [section 2.2.2, p. 121]

âgés (grande section (GS)) ; à sa droite, la longue liste de prénoms des élèves avec, pour chacun d'eux, un petit dessin-symbole (étoile, maison, soleil...). Avant de débiter une activité, chaque élève doit inscrire son signe dans une colonne du tableau, soit *s'inscrire* à cet atelier [Photo. 2.5, p. 117]. Au-dessus du tableau sont affichées les productions des élèves de la classe destinées aux Pionniers (le journal de l'École). Il s'agit de dessins ou de textes imprimés au format du journal³. Partout ailleurs dans la pièce principale, des tables et des chaises adaptées à la taille des élèves de cette classe. Rondes ou rectangulaires, chacune d'elles correspond à un atelier spécifique. Parfois, l'atelier consiste en l'aménagement d'un petit espace et c'est alors le matériel présent qui signe sa fonction⁴. Les tables ne sont donc pas les seuls moyens de matérialisation de l'atelier : les meubles de rangement parcellisent la pièce tout à fournissant à chaque atelier le matériel dont il a besoin⁵. Au fond de cette pièce, presque en face de l'entrée, une ouverture a été percée dans le mur. En montant une petite marche, nous arrivons au salon.

Le salon [Photo. 2.6, p. 118] est considérablement plus petit que la pièce principale⁶ ; il fait la taille d'un atelier. D'ailleurs, c'est ici que se trouve l'atelier bibliothèque. Coin quelque peu isolé du reste de la classe et plus réduit, elle est plus propice aux regroupements et à la parole en groupe que la pièce principale qui résonne beaucoup. Un tableau à craies est fixé au mur au niveau du sol. Devant lui, des tapis et des bancs disposés en U. Tout autour du tableau ont été fixées de multiples choses : une frise numérique, des textes d'élèves retranscrits au feutre par l'enseignante, la liste des prénoms des élèves de la classe (et leurs signes) ou encore une frise temporelle des anniversaires. Sans lumière artificielle, cette pièce serait mal éclairée (ce qui ajoute à son caractère exigü) : seule l'ouverture de la porte vitrée apporte un peu de lumière.

3. Les pages prêtes à être reproduites et imprimées y sont affichées. Après l'impression du journal (tous les deux mois) cette partie du mur est vidée pour se remplir à nouveau des nouvelles pages pour la prochaine édition.

4. C'est le cas de l'atelier construction et musique qui consistent en un petit espace où l'on peut trouver le matériel correspondant à ces ateliers.

5. Par exemple, un long buffet délimite l'atelier peinture mais il contient de profonds casiers dans lesquels sont rangées les œuvres enfantines.

6. Environ cinq fois plus petit.



Photo. 2.4 – Vue sur la salle principale.



Photo. 2.5 – Le tableau pour s'inscrire. Les Plans de travail sont à gauche, la liste des prénoms à droite, les pages des Pionniers et les textes d'élèves au-dessus.



Photo. 2.6 – Le salon.



Photo. 2.7 – La salle de sieste.

Juste à côté du salon, une autre pièce, encore plus petite accueille de tous petits lits. C'est le dortoir [Photo. 2.7, p. 119], la partie la plus isolée de la classe dans laquelle les plus jeunes font la sieste en début d'après-midi. En dehors de ces heures de repos, la pièce accueille l'atelier déguisement et marionnettes et c'est pourquoi, outre les petits lits, on y trouve le matériel dédié à ces ateliers.

De manière générale, la classe des Petits ne ressemble pas vraiment à une classe maternelle tant son architecture austère et froide est inadaptée à cette fonction. Elle est un peu une classe à part architecturalement mais aussi du fait qu'elle ne repose pas tout à fait sur le même rythme que les deux autres classes.

2.2.2 Une journée chez les Petits

Ce qui suit n'est pas le descriptif d'une journée précise mais la reconstitution d'une journée ordinaire dans la classe des Petits. J'ai cependant tenté de reconstituer son déroulé dans les moindres détails afin de rendre cette présentation aussi vivante que possible. L'objectif est de donner à voir au lecteur ce qui me semble régulier dans cette classe.

Il est un peu plus de 08h00. J., la maîtresse des Petits est dans la classe avec M.-P., l'ATSEM. Après s'être chaleureusement saluées, elles mettent en place différents ateliers sur les tables : des pots de feutres pour l'atelier dessin, des blocs de construction pour l'atelier construction, des jeux mathématiques pour l'atelier⁷ mathématique... La classe est assez sombre à cette heure, quelque soit la période de l'année : sa situation enterrée ne lui permet pas de bénéficier des premiers rayons du soleil. À 08h20, le portail s'ouvre. Après avoir gravi les marches de long de la Forêt et avoir suivi le chemin, les premiers élèves, accompagnés de leurs parents arrivent.

08h20-08h30 : L'accueil

La majorité sinon la totalité des élèves de cette classe arrivent accompagnés par un parent. Avant de pénétrer dans la classe où les attendent les différents ateliers, l'élève doit éventuellement faire un petit arrêt devant les crochets situés à l'extérieur pour y déposer veste, blouson ou manteau selon la saison. L'enseignante et l'ATSEM se relaient sans trop le vouloir devant la porte d'entrée si bien que le jeune arrivant (et parfois son ou ses accompagnateurs) sont accueillis par de larges sourires et une salutation chaleureuse. Les plus jeunes, comme partout ailleurs, éprouvent parfois quelques difficultés à rendre la salutation. Si tel est le cas, l'adulte responsable (ATSEM ou

7. Je nomme « atelier » (sans majuscule) les activités proposées en classe de maternelle et qui s'y déroulent. Ils ne diffèrent pas fondamentalement des ateliers que l'on peut trouver dans une classe de maternelle ordinaire. Ces derniers ne doivent pas être confondus avec les Ateliers (avec majuscule) qui sont les activités de l'après-midi et qui mélangent des élèves de différentes classes. Ces derniers sont plus spécifiques à l'École Freinet, d'où leur majuscule.

enseignante) répète et fait comprendre, sans trop insister qu'il attend une réponse. Si le parent est là, il n'hésitera pas à interpeller également son enfant pour qu'il rende le bonjour. Mais ces cas restent rares et les adultes, parents comme enseignants savent bien que l'habitude, l'âge et la maturité viendront à bout de cette petite timidité matinale.

Notre élève est souvent bien plus loquace et, outre la salutation, il n'est pas rare de le voir faire part de certaines anecdotes à la personne qui l'accueille. Les premiers arrivants bénéficient d'instantanés privilégiés avec J. ou M.-P. qui n'hésitent pas à poser diverses questions aux peu d'enfants déjà présents sur divers sujets. Il y a, de leur part, une certaine chaleur et attention dans le regard lorsqu'elles s'adressent à l'élève, lui demandant toujours des précisions, lui posant des questions afin qu'il soit toujours plus précis dans son récit. Ces moments ne durent jamais longtemps car les premiers élèves ne sont pas seuls longtemps et les adultes doivent alors s'occuper des arrivants.

En début d'année, les parents sont autorisés à pénétrer dans la classe afin d'accompagner leur enfant à l'atelier de son choix. De fait, nombreux sont ceux qui profitent de l'occasion. À 08h25, la classe peut compter sans peine une dizaine de parents aidant ou assistant leur enfant dans l'exercice qu'il doit effectuer. D'autres échangent quelques mots avec l'enseignante ou l'ATSEM sur divers sujets. La politique de la classe des Petits veut cependant que la place des parents diminue au fil de l'année, ce afin que les élèves prennent l'habitude de réaliser seuls les tâches routinières. Dès lors, les échanges et les adieux s'effectuent sur le pas de la porte. Avant de se diriger vers un atelier de son choix, chaque élève est tenu de s'y inscrire, sauf s'il s'agit d'un élève de petite section. S'il est en moyenne ou en grande section, il s'inscrira au tableau à l'aide d'une craie [Photo. 2.8, p. 122]. Ce dernier est divisé en autant de colonnes qu'il y a d'ateliers et l'élève doit placer son signe dans la colonne correspondant à l'atelier qu'il a choisi. En effet, chaque élève se voit attribuer, en début d'année, un signe distinctif, un petit dessin simple, un pictogramme faisant office de signature⁸. Il peut s'agir d'un soleil, d'une lune, d'un cornet

8. La raison de cette pratique est à chercher dans la philosophie des Freinet selon laquelle le dessin est l'expression naturelle de l'élève. L'écriture est un moyen d'expression



Photo. 2.8 – Un élève s’inscrit à l’atelier mathématique en dessinant son signe dans la colonne correspondante.

de glace, d’une maison. . . Selon les cas, l’élève trace lui-même son signe ou se fait aider d’un adulte. Le dernier cas de figure est fréquent en début d’année alors que le tracé du pictogramme n’est pas encore maîtrisé. Mais l’objectif étant que l’élève s’autonomise, il est rapidement incité à tracer lui-même son signe, quitte à ce que celui-ci soit relativement « déformé ». L’inscription est obligatoire en début de chaque atelier si bien qu’un même signe peut se retrouver plusieurs fois dans le tableau, ce qui signifie que l’élève a suivi différentes activités.

S’il s’agit d’une élève de grande section, le tableau sera remplacé par son *Plan de travail* accroché sur un petit panneau en liège à côté du tableau. Dans cette école, qu’il s’agisse des Petits, des Moyens ou des Grands, les élèves choisissent le genre de travail qu’ils veulent réaliser. Cela ne signifie cependant

et de communication qui dérive du graphisme. Pour apprendre aux enfants à écrire, il faut d’abord leur apprendre à dessiner.

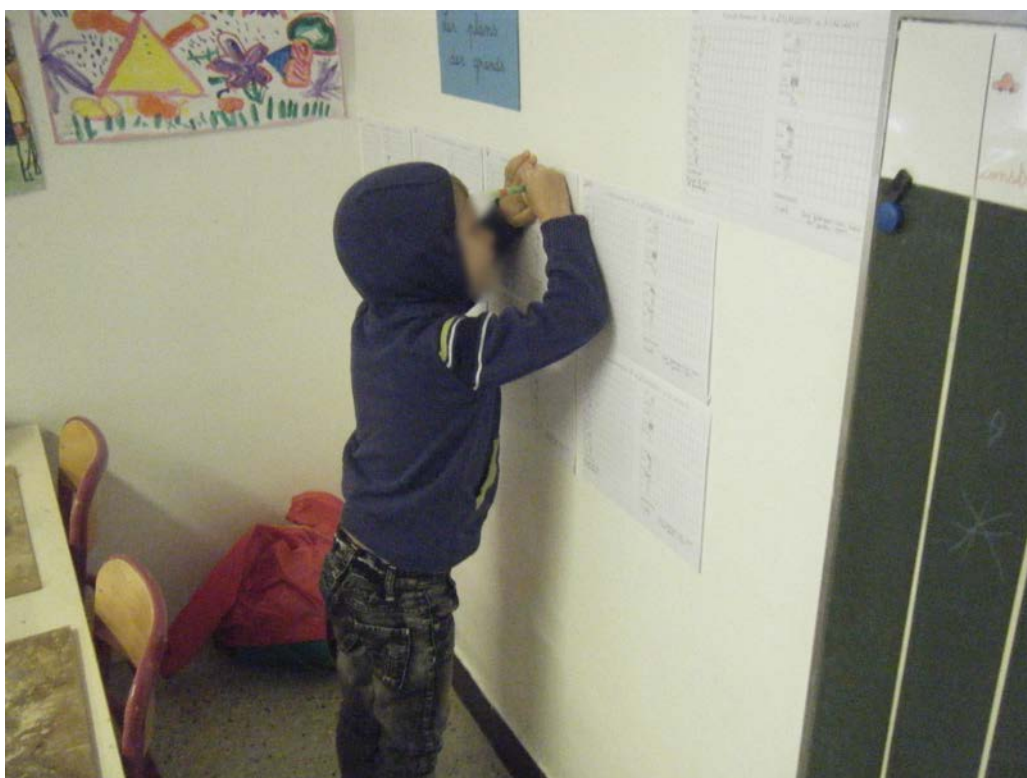


Photo. 2.9 – Un élève s'inscrit à un atelier en pointant une case sur son Plan.

pas que chacun fait *ce qu'il veut* absolument car il doit respecter *un Plan* bi-hebdomadaire déterminé par lui et accepté par le professeur. Toutes les deux semaines, l'élève remplit un document constitué de rubriques et de cases⁹. L'élève de l'École Freinet rencontre son premier Plan lorsqu'il commence sa dernière année de classe des Petits (GS) quoiqu'il ait pu observer son fonctionnement les années passées et peut-être même en demander un. Le Plan d'un élève de la classe des Petits, comme tous les Plans, se compose d'une série de rubriques correspondant chacune à une activité, un atelier réalisable dans la classe. Ceux-ci diffèrent bien sûr d'un niveau à l'autre. Pour la classe des Petits, on trouve, entre autres, les suivants : mathématiques, écriture, dessin, terre, cabane, musique, marionnettes, peinture, encre... (soit celles affichées sur le tableau à colonnes de la classe). Chaque rubrique est matérialisée sur le Plan par un dessin et une grille, ou plus exactement une bande de petites cases. Le dessin représente bien entendu l'activité en question. Les cases, elles, sont pointées par l'élève lorsqu'il engage un travail de l'activité correspondante. D'autres rubriques sont plus « souples » parce qu'elles relèvent d'activités nécessairement plus ponctuelles. Il y a par exemple la rubrique « Conférence » qui consigne les Conférences écoutées ou, plus rare, celles préparées¹⁰. Il y a aussi la rubrique « Recherche » qui enregistre les investigations réalisées, lesquelles, étant relatives à un problème rencontré dans la vie de la classe, sont plus aléatoires¹¹. Dans ces deux cas, la maîtresse inscrit le titre de la Conférence (écoutée ou préparée) et l'intitulé de la Recherche réalisée. Au verso du Plan, on trouve deux cadres. Le premier est intitulé « Ce que J. pense de mon travail. » et le second « Ce que mes parents pensent de mon travail. » [Photo. 2.11, p. 126]. Ces deux cadres sont remplis en fin de Plan (toutes les deux semaines) par les personnes désignées.

9. Cf. [Photo. 2.10, p. 125] et [Photo. 2.11, p. 126] pour le Plan des plus jeunes, [Photo. 2.31, p. 165] et [Photo. 2.32, p. 166] pour les Plans des CP, [Photo. 2.33, p. 168] et [Photo. 2.34, p. 169] pour le Plan des CE1 ainsi que [Photo. 2.56, p. 210] et [Photo. 2.57, p. 211] pour le Plan des CE2-CM1-CM2

10. Quoique plus simples et plus courtes, *i.e.* adaptées au niveau maternelle, la Conférence d'un Petit reprend la même organisation que celle en vigueur chez les Moyens et les Grands (cf. section 2.4.2, p. 229).

11. Là encore, quoiqu'une Recherche de Petit soit nécessairement relative à ce niveau, elle fonctionne de la même façon que dans les classes supérieures (cf. section 2.4.2, p. 219).

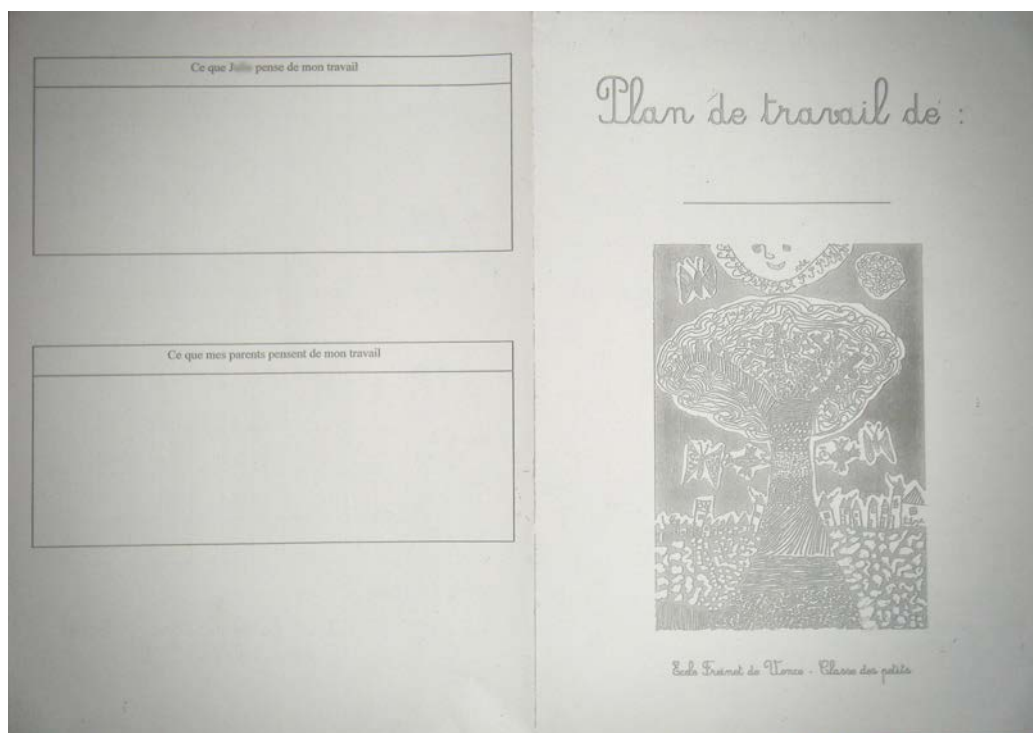


Photo. 2.11 – Verso du Plan de travail chez les Petits (GS).

l'écriture ou au dessin. Ainsi, si le Plan d'un Petit n'est pas contraignant, il n'est pas totalement libre puisqu'y souscrire, c'est accepter l'objectivation de certaines tendances qui peuvent voire doivent être contrebalancées par l'enseignante. Cela inaugure ce qui se passe, nous le verrons, avec les Plans des classes supérieures.

Ainsi donc, en plus de s'inscrire sur le tableau, l'élève de grande section aura également à remplir son Plan de travail accroché au mur, à côté du tableau¹³. L'élève pointe avec un feutre ou un crayon une case dans la ligne correspondant à l'atelier qu'il va effectuer. Ainsi, l'accueil est un temps de mise au travail se fondant parfaitement avec le temps suivant.

08h30-09h30 : Travail au Plan

L'accueil est terminé lorsque tous les enfants sont arrivés. M.-P. et J. sont dans la classe, passant de table en table, d'atelier en atelier, guidant les élèves dans les différentes activités : peinture, jeux mathématiques, écriture, dessin, terre... Elles alternent différents types d'interventions, passant de l'explication des règles à la régulation en passant par une démonstration ou une félicitation.

À l'atelier écriture, M.-P. écoute avec attention une élève (E1, PS) lui dicter une phrase : « je¹⁴ suis contente, je suis la copine d'amandine. ». M.-P. note en écriture cursive cette phrase sur une grande page blanche du cahier d'écriture de E1. Elle est interrompue un instant par un élève (E2, MS) lui disant qu'un python vit dans son jardin. Elle lui répond qu'il devrait faire une Recherche sur l'endroit où vivent les pythons. Après avoir terminé l'écriture de la phrase de E1, elle va chercher une encyclopédie des animaux et fait défiler les pages en demandant à E2 de l'arrêter dès qu'il voit un python. Il s'exécute et désigne un serpent dont il affirme qu'il l'a vu chez lui [Photo. 2.12, p. 128]. Elle lui lit ensuite la description affirmant que ce serpent vit en Asie. Elle demande à l'élève si nous vivons en Asie. Il ne sait pas et elle

13. C'est une différence avec la manière dont on remplit le Plan plus tard. La mise à jour du Plan chez les Moyens (mais aussi chez les Grands lorsqu'ils n'ont pas eu le temps ou pensé à le compléter) se fait plus tard.

14. Dans cette classe, aucune phrase ne commence par une majuscule afin de ne pas multiplier les graphies à aborder.



Photo. 2.12 – Travail d'identification du serpent de E2 avec M.-P.

lui indique que nous vivons en Europe. Ça ne peut pas être ce serpent. Elle fait de même avec les autres serpents représentés. Il s'avère qu'aucun python ne vit en France et que l'élève n'a pas pu voir un python. Elle lui indique en revanche, qu'il peut s'agir d'une vipère ou une couleuvre car ces serpents vivent dans la région. Ils feuilletent ensemble les pages annexes et M.-P. attire régulièrement l'attention sur différents détails des animaux présentés : la couleur de celui-ci, la taille de tel autre, la photo en gros Plan d'un œil de serpent, la langue *fourchue* du serpent. . . Elle lui propose, une fois cette petite Recherche terminée, d'écrire ce qu'il vient de lui dire sur son cahier. Il lui dicte : « dans mon jardin, il y a des serpents mais pas des pythons. ». L'élève E2 s'attelle ensuite, comme précédemment E1, à l'illustrer avec des crayons de couleurs [Photo. 2.13, p. 129]. Il la recopie ensuite.

À la même table, J. demande à un autre élève (E3, MS) de lui dicter une phrase également : « quand je serai grand, je veux être pilote d'hélicoptère. »

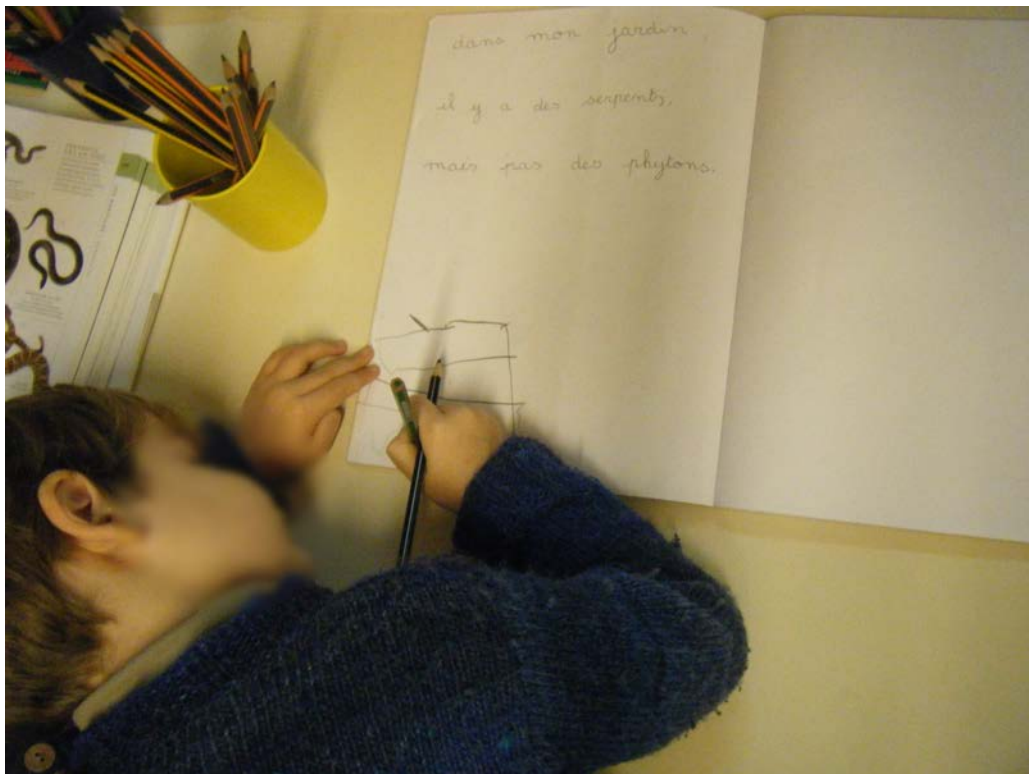


Photo. 2.13 – E2 commence à illustrer sa phrase. Il la recopiera ensuite.

[Photo. 2.14, p. 131]. Contrairement à l'élève précédent, il commence à recopier la phrase, mot à mot, en dessous de chaque mot écrit par l'enseignante. Elle l'interrompt un instant pour l'aider à former un *a*. Sur une feuille de brouillon, elle lui fait ainsi faire une série de ronds en partant du haut et en allant vers la gauche. Puis elle lui demande de mettre une petite queue à droite des ronds. Elle l'autorise ensuite à revenir à la recopie. Elle l'abandonne un instant pour écrire la phrase dictée par E4 (GS) : « je suis contente, arthur a pris une souris dans la classe des moyens. ». L'élève se met immédiatement à sa recopie. J. fait travailler la lettre *p* à E3 de la même façon qu'il a travaillé la lettre *a*. J. quitte la table et envoie les deux élèves faire *les petits facteurs*¹⁵. Elle annonce juste après d'une voix forte qu'il est l'heure du regroupement.

09h30-10h00 : Regroupement, rituels et actualités trouvailles

Parfois, un élève de la classe donne une Conférence. Si tel est le cas, les ateliers se terminent vers 09h00 au lieu de 09h30. La Conférence a lieu au salon de 09h15 à 10h00, juste après un quart d'heure de regroupement et de rituels. Ensuite, la journée reprend son cours.

Lorsque ce n'est pas le cas, le regroupement ne commence qu'à 09h30. Il a lieu dans le salon [Photo. 2.6, p. 118]. Les enfants sont assis sur les bancs et sur les tapis. Devant eux sont assis J. et un élève à ses côtés. Il s'agit du *président*.

Toutes les deux semaines, c'est-à-dire à la fin de chaque Plan et au début d'un autre, un élève de la classe est élu *président* parmi l'ensemble des candidats. Il y a un président par classe. Son rôle est d'animer la classe à certains moments bien précis et d'une manière bien précise. Il doit donc avoir une parfaite connaissance du déroulé de ces rituels, de ce qu'il doit faire mais aussi des horaires auxquels ceux-ci ont lieu car c'est lui qui annonce leur dé-

15. *Les petits facteurs* désignent deux enfants de la classe des Petits chargés, pendant une semaine, de faire le tour des classes le matin en vue de faire remplir une feuille qui mentionne le nombre d'élèves présents et absents. Ce document est ensuite transmis aux cuisinières qui préparent le repas de midi en conséquence. Ils sont nommés par la maîtresse des Petits et se composent le plus souvent d'un élève de grande section et d'un autre de petite section. Lorsqu'ils pénètrent dans une classe, les élèves de celle-ci s'exclament toujours : « Bonjour les p'tits facteurs ! ».

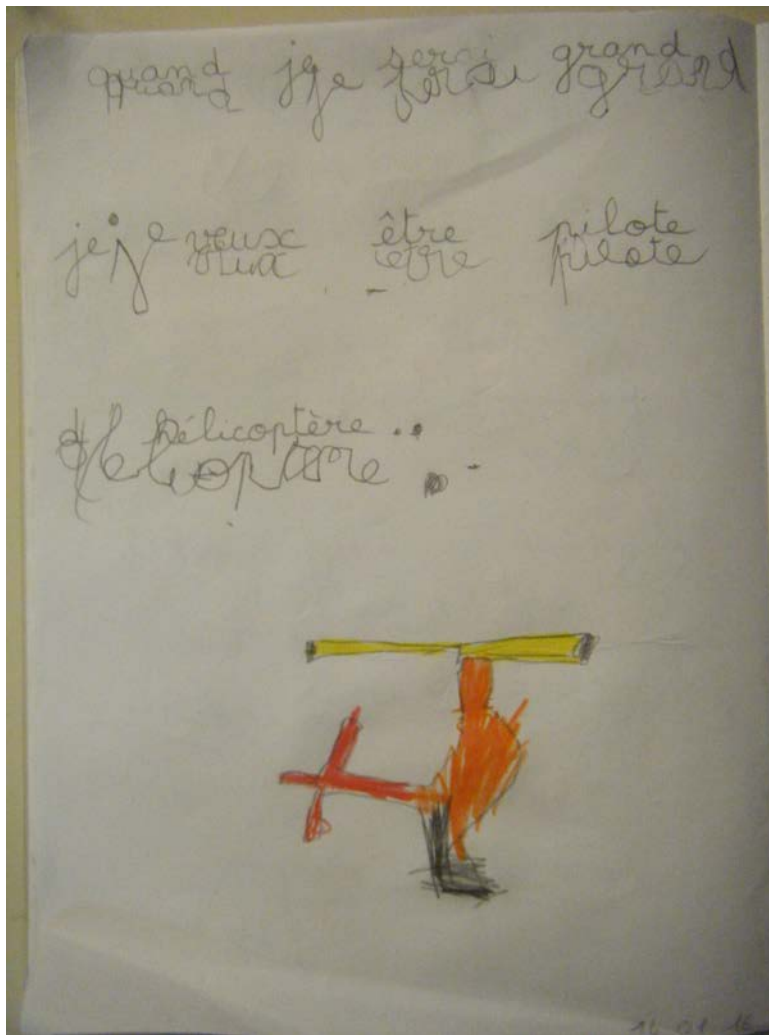


Photo. 2.14 – Le Texte libre de E3 (MS), recopié et illustré.

but et leur fin. Pour cette raison, dans chaque classe, ce sont souvent les plus âgés qui sont présidents. En effet, ses attributions évoluent au fil des ans. Si le président des Petits a essentiellement un rôle de modérateur dans les temps de regroupement, celui des Moyens participe de l'organisation temporelle de la classe. Par exemple, c'est lui qui annonce le début des Critères¹⁶ sans attendre un signal de l'enseignante. Le président de la classe des Grands a d'autres charges encore puisqu'il est également une sorte de président de l'École : en plus de ses attributions en classe, il est celui qui sonne la fin des temps libres et anime les grandes Réunions¹⁷ qui concernent l'ensemble des élèves. Dans tous les cas, le rôle du président est très important dans les moments où il s'agit de distribuer la rôle comme c'est le cas en regroupement.

Le regroupement commence par la date : le président énonce la date du jour qu'il a écrite préalablement au tableau avec l'aide de l'enseignante. On enchaîne ensuite avec Actualités-Trouvailles [Photo. 2.15, p. 133]. Les Actualités-Trouvailles désignent un temps d'expression axé le plus souvent sur un objet apporté par un élève. Ce peut être un livre, une maquette, une plante ou quelque trésor insolite déniché au fond d'un grenier¹⁸. L'enfant qui présente sa trouvaille se place au centre du groupe et commence par faire deviner ce dont il s'agit. Il présente ensuite la nature de l'objet, comment il fonctionne ou à quoi il sert et surtout pourquoi il a voulu en faire part à la classe. Lorsque l'objet présente quelques caractéristiques « mystérieuses », il n'est pas rare que celles-ci soient pointées par les élèves ou par l'enseignant et donne lieu à une Recherche.

Suit la présentation de travaux du matin ou des jours passés qui ne l'ont pas été. Tous les travaux ne sont bien sûr pas présentés. Ceux qui le sont sont commentés, critiqués ou félicités : ce dessin a de belles couleurs mais doit être colorié de manière plus soignée ; ce texte est joli mais il faut plus s'appliquer dans le traçage des lettres ; les fleurs sont bien dessinées sur cette peinture mais il faut encore peindre le fond etc.

16. cf. section 2.3.2, p. 167.

17. Cf. section 2.3.2, p. 193.

18. J'ai pu observer, dans la classe des Grands, la présentation d'un rotoscope de poche de près d'un siècle qui a beaucoup intrigué l'ensemble des personnes présentes, enfants comme adultes.



Photo. 2.15 – Une élève présente sa trouvaille à la classe, debout entre le président et la maîtresse.

Les petits facteurs reviennent de leur mission. C'est maintenant à la classe de remplir le papier. Mais pour cela, il faut se compter pour savoir s'il y a des absents. L'élève président compte chaque élève : il se lève de sa chaise et touche la tête de chaque membre de la classe. « ... 21, 22, 23! On est tous là! ». L'enseignante complète la feuille, la redonne aux petits facteurs qui partent aussitôt à la cantine la communiquer. Il reviennent et annoncent le menu ainsi que le goûter du jour.

La maîtresse présente un courrier reçu de la classe des correspondants. Il s'agit d'un calendrier réalisé par leurs soins, chaque mois étant agrémenté de peintures réalisées par eux. J. tente de faire deviner ce dont il s'agit. Elle attire leur attention sur ce que représentent les peintures de chaque mois. Cela ne suffisant pas, elle indique que sur l'une des pages, il est écrit « Janvier ». Elle demande ensuite : « Mais dans cette classe, où trouve-t-on ce mot? », « Au tableau! Et sur le calendrier! », « Oui! Donc à votre avis qu'est-ce que c'est ça? », « C'est un calendrier! ». J. lit ensuite la lettre des correspondants à la classe. Elle propose à ces élèves de travailler à un retour apportant des réponses aux questions de correspondant.

10h00-10h30 : La Grotte

Il est 10h00. Après le regroupement, la classe sort. Les élèves mettent leur manteau quand il fait froid et se dirigent vers le Bungalow [Photo. 1.16, p. 70]. À quelques mètres de lui, un portillon donne sur le versant de la Cagne. Pour y accéder, il faut déjà descendre quelques rochers. Une fois franchi, nous nous retrouvons sur un chemin escarpé assez raide et rempli d'obstacles : racines, rochers, terre meuble, branches, feuilles glissantes... Une trentaine de mètres plus loin, le chemin s'élargit et laisse place à un petit plateau à la terre sableuse. Les élèves arrivent avec la maîtresse et l'ATSEM. Ces dernières apportent avec elles une petite collation fournie par un parent d'élève¹⁹. Les victuailles sont déposées sur un petit banc et les élèves se mettent immédiatement en file pour recevoir leur portion. Sitôt obtenue, ils s'aventurent dans la forêt environnante, jouent dans la grotte, escaladent les

19. Les parents se relaient chaque jour pour fournir la collation. Il s'agit le plus souvent de fruits (pommes, clémentines, fruits secs...).



Photo. 2.16 – Les Petits à la Grotte vers 10h00.

parois, ramènent pierres et branchages pour construire une cabane. J. et M.-P. veillent à ce que les élèves ne s'éloignent pas trop, règlent les éventuels conflits, refont les lacets de certains, remontent les fermetures Éclair d'autres. Les enfants jouent ainsi en pleine nature pendant une vingtaine de minutes avant que les adultes ne battent le rappel. Lorsque tout le monde est revenu devant la Grotte, la classe remonte, les enfants prenant garde à l'endroit où ils posent leurs pieds. Ils déposent ensuite leur manteau à leur crochet puis rentrent en classe.

10h30-11h30 : Travail au plan

Au retour de la Grotte, les élèves reprennent les différents ateliers du matin pour avancer leur Plan. J. et M.-P. reprennent donc leur passage entre les tables. À l'atelier mathématiques, on trouve des puzzles, des jeux de formes, des Memory. . . Il y a aussi un fichier avec des exercices auto-correctifs.



Photo. 2.17 – Un Petit travaille sur un fichier auto-correctif de mathématiques.

L'élève doit placer des pièces numérotées dans un certain ordre dans un petit boîtier. Sur le verso de chaque pièce se trouve un motif. Si les réponses de l'élève sont correctes, l'ensemble des motifs des pièces correspondra au motif présent sur la fiche d'exercice. Un adulte est souvent nécessaire pour que l'élève sache ce qu'il doit compter ou calculer car la consigne est écrite et très peu d'élèves savent lire dans cette classe. Mais puisque de nombreux exercices se ressemblent, une seule explication suffit pour que l'élève en fasse seul toute une série.

À l'atelier théâtre, des élèves imaginent en quelques minutes un spectacle de marionnettes qu'ils présentent à la classe. Il est suivi des « critiques et félicités [sic] »²⁰ durant lesquelles les spectateurs formulent quelques com-

20. L'expression est régulière dans cette école. Le mot « félicités » vaut pour « félicitations ». Je conjecture qu'il s'agit de l'abréviation d'une ancienne annonce de type « On passe aux "Je critique" et "Je félicite". » dans laquelle les pronoms personnels ont été supprimés.

mentaires sur la petite pièce qu'ils viennent de voir : « E5, je n'ai pas bien vu ta marionnette. », « E4, on voyait ta tête dépasser ! Il faut que tu te caches mieux. », « Moi, j'ai bien aimé votre spectacle. »... J. conclut : « Alors, ceux qui ont fait le spectacle, qu'est-ce qu'il faut retenir ? E5 ? », « Il faut que je montre ma marionnette. », « Et toi E4 ? », « Je dois me cacher mieux. ».

La maîtresse annonce ensuite la fin de la matinée : « Allez, on va mettre sa veste, c'est la récré ! ».

11h30-13h30 : Repas, temps libre et services

De 11h30 à 12h00 les élèves disposent d'un temps libre qu'ils occupent comme ils le souhaitent. Si la plupart vont jouer dehors, il n'est pas rare que certains restent en classe ou y reviennent assez vite pour dessiner ou lire. Il n'y a pas de cour de récréation dans l'École si bien que les enfants investissent la quasi-totalité du domaine lors de ce temps. Cependant, les plus petits ont tendance à occuper la Forêt, s'échinant à construire des cabanes, ce qui suppose d'aller chercher branches, bâtons, pierres et autres matériaux. Ils sont souvent membres d'un petit groupe composé d'enfants de toutes les classes. Le travail collectif à la construction de cabane rassemble Petits, Moyens et Grands jusqu'à midi, heure à laquelle la ou le président(e) des Grands fait sonner la cloche.

C'est le signal indiquant qu'il faut se rendre à la Cantine car le repas va commencer²¹. Petit à petit, les élèves de toute l'École se massent devant la porte du réfectoire. Les enseignants et M.-P. arrivent également et tout ce petit monde rentre se mettre à table. Le réfectoire (et les cuisines en dessous) a été récemment installé dans l'ancien bâtiment de la Coopérative Laïque de l'Enseignement (C.E.L.). Celui-ci n'est pas tout à fait indiqué pour ce genre de fonction mais la nécessité de mise aux normes a imposé cet état de fait. On y trouve des tables rectangulaires dans une partie et des tables rondes dans une autre. Elles accueillent 6 à 8 personnes. Toutes les tables sont très proches les unes des autres, contrainte liée à l'espace disponible et au nombre de présents. Sur ces tables, les assiettes, les couverts, les verres,

21. Dans cette école, la Cantine est obligatoire car elle fait partie des moments rituels d'apprentissage.

cruche, serviettes et corbeilles de pain ont été disposés auparavant par les élèves dont c'était la Responsabilité²². Lorsque tout le monde a pris place, trois élèves (Un Grand, un Moyen et un Petit), restés debout annoncent : « C'est la minute de silence ! ». Immédiatement le bruit dans le réfectoire cesse et, durant quelques secondes, c'est un quasi silence qui règne. Puis ils reprennent : « C'est les Responsabilités ! » Alternativement, ils prennent la parole : « De vaisselle, c'est E5 et E1. », « D'oiseaux²³, c'est E14 et E6. », « De compost, c'est E15 et E11. », « De poules²⁴, c'est E7 et E4 avec N.. ». Puis les trois élèves passent à la lecture du menu : « C'est le menu ! Au menu, il y a... ». Le Grand dit : « Salade composée ! ». Le Moyen dit : « Lasagnes ! ». Le Grand reprend : « Compote de pommes ! » Et le Petit termine : « Et au goûter, poires ! ». Puis tous les trois : « Bon appétit ! ». Et la salle de répondre : « Merci ! ». Le repas commence alors.

Deux élèves par table sont chargés d'y amener les plats apportés par les cuisinières. Selon les jours, il peut y avoir un Petit mais il y aura toujours un plus grand que lui pour l'accompagner. D'ailleurs, chaque table a été soigneusement composée non seulement afin qu'elle mélange les différents âges mais encore que chaque Petit mange à côté de l'élève plus âgé qui doit s'occuper de lui durant ces temps hors classe²⁵. Ce dernier veille ainsi, par exemple, à ce que le Petit²⁶ soit correctement servi en eau et en nourriture, qu'il mange proprement et goûte tous les aliments proposés, qu'il n'ait pas de difficulté à couper sa nourriture... À la fin du repas, les élèves de service débarrassent la table et passent l'éponge puis ils sortent du réfectoire comme la majorité des autres. Seuls les élèves responsables de la vaisselle descendent en cuisine aider les cuisinières à nettoyer les plats.

Après le repas, tous les élèves ne sont pas autorisés à jouer car ils peuvent

22. Cf. [Photo. 2.3.2, p. 171]

23. C'est-à-dire chargé d'aller remplir les mangeoires des abris pour oiseaux. Cette Responsabilité n'est mise en place que lorsqu'il fait froid (fin d'automne, hiver, début de printemps). Lorsque la saison est plus chaude, elle est remplacée par « Arrosage » des plantes en pot.

24. Cf. section 2.2.2, p. 139.

25. *Son grand*, quoique cela ne signifie pas qu'il s'agisse d'un élève de la classe des Grands.

26. *Son petit*, et il s'agit forcément d'un élève de la classe des Petits.

avoir des Responsabilités ou avoir à s'occuper de coucher les plus jeunes élèves de l'École.

L'une des Responsabilités est d'aller nourrir les poules de l'École et de nettoyer en partie leur enclos. Les cuisinières ont apporté une assiette de nourriture non consommée que les responsables des poules amènent au Poulailier, accompagnés d'un des trois enseignants. En plus de placer cette nourriture dans la mangeoire, l'équipe s'assure que la paille est bien sèche, qu'il n'y a pas d'œuf à ramasser, que l'eau est propre... Puis elle sort du Poulailier et c'est seulement à ce moment que les élèves peuvent faire ce que bon leur semble.

D'autres élèves ont pour tâche d'accompagner leur Petit à la salle de sieste [Photo. 2.7, p. 119] (à côté du salon dans la classe des Petits). Dans celle-ci, les plus Petits ont été installés dans leurs petits lits par leurs Grands qui les ont accompagnés depuis la Cantine aux toilettes puis des toilettes à la classe. M.-P. arrive ensuite, s'assure de la bonne installation de tous puis éteint la lumière. Elle reste dans la pièce et commence à raconter de tête une histoire. Si les enfants ne se sont pas endormis à la fin du récit, elle chante une petite chanson d'une voix plus douce. Elle reste ensuite quelques minutes pour s'assurer que chaque enfant se repose ou s'endorme puis finit par quitter la pièce.

Pendant ce temps, J. s'occupe des quelques élèves revenus en classe. Ceux-ci ont repris plus ou moins d'eux-mêmes les différents ateliers de la classe (écriture, mathématique, peinture...).

Dehors, d'autres enfants jouent dans la Forêt, construisant des cabanes, se courant après, imaginant de fantastiques histoires, s'essayant à l'escalade du Chêne. Les groupes d'enfants mélangent souvent les différents niveaux de l'École. Mais quand la cloche retentit à 13h20, tous reprennent la direction de leur classe respective.

13h30-14h20 : Ateliers : l'exemple du Potager

Le travail reprend donc. Cette fois, la classe se divise en plusieurs groupes : outre les enfants faisant la sieste, un groupe reste avec J., un autre travaille

en autonomie, un autre encore part dans un Atelier spécifique avec M.-P.. Celui-ci est variable selon les jours. Le Jeudi (sauf s'il pleut), il se déroule au potager²⁷ [Photo. 1.29, p. 94].

Traditionnellement, c'est M.-P. qui s'occupe de cet Atelier. Comme tout Atelier, il regroupe des enfants de différentes classes et n'a lieu que l'après-midi. Le nombre d'élèves se situe généralement entre cinq et dix. L'objectif est de véritablement jardiner quoique d'autres savoirs soient travaillés dans le même temps. M.-P. commence par faire asseoir sur le muret l'ensemble du groupe pour présenter le travail du jour : « Comme d'habitude, on s'assoit sur le muret, allez. Tout le monde est installé ? OK, alors dites-moi : on est en quelle saison ? Non, pas Janvier ; j'ai dit en quelle saison ? Hiver, oui E3. Que peut-on planter en hiver ? Les fèves ont déjà été plantées et commencent à pousser, donc ce n'est pas ça. Non, aujourd'hui, on va planter de l'ail. ». M.-P. montre au groupe un filet de têtes d'ail en demandant : « Quelqu'un peut-il me dire comme on appelle ça ? Essayez de vous rappeler du nom de . . . Oui, de l'ail mais plus précisément ? Une tête d'ail, c'est ça E2. Et une tête d'ail, pour les plus grands, c'est composé de quoi ? Regardez [elle épluche une tête et en extrait plusieurs gousses] . . . Ça, comment on appelle ça ? Alors je vais vous le rappeler : c'est une gousse d'ail ou bien on appelle ça un caïeux. Bien, eh bien aujourd'hui, vous allez les préparer et on va les planter. » M.-P. distribue ensuite une tête d'ail par élève et leur demande de les éplucher. Elle aide les plus petits. Elle dit : « Alors attention les enfants, on ne va pas tous les planter. Les petites gousses comme celle-là [elle montre une toute petit gousse] sont trop faibles. On les met de côté car elles ne donneront rien. Et comptez bien combien de gousses vous avez trouvées dans votre tête. » Les élèves déposent les gousses de bonne taille dans un saladier. M.-P. demande à chacun combien de gousses il a trouvées et annonce au groupe : « Alors en moyenne . . . ça veut dire, *grosso modo* . . . je pense que chaque tête contient sept gousses, sept caïeux. Bien ! Maintenant, qui connaît cet outil ? Qui peut me dire son nom ? On l'a déjà utilisé ». Elle a dans ses mains

27. Dans ce qui suit, je relate autant que possible une séance au potager. Certains détails ou moments ont été omis car il s'agit plus de « donner à voir » ce qui s'y passe par une sorte de récit que de fournir un matériel exhaustif d'analyse.

un plantoir. « C'est un plantoir ! » répond un élève. « Oui, et nous allons l'utiliser pour planter les caïeux. Mais avant, il faut que je vous dise quelque chose : l'ail ne pousse pas bien dans des terrains argileux ni dans une terre trop humide. Ça tombe bien, notre terre est plutôt sableuse. Qu'est-ce que ça veut dire "sableuse" ? Qui ressemble à du sable oui, on peut dire ça. Bon. Alors notre gousse d'ail, regardez, il faut la planter le petit pic en haut parce que les racines viennent du dessous. D'accord, comme ça. Et il faudra la planter dans un trou d'environ trois centimètres de profondeur. Montrez-moi trois centimètres ce que ça fait. Ah non, ça, c'est beaucoup trop ! Oui, voilà, regardez les enfants, c'est plutôt ça trois centimètres. Donc avec le planteur, on fait un trou de trois centimètres, on place la gousse la tête vers le haut, on rebouche le trou mais, attention, il faut qu'on voie encore la tête légèrement dépasser. Oh ! Mais regardez le terrain : on ne va pas pouvoir planter tout de suite, pourquoi ? », « Il y a trop de mauvaises herbes ! » répond un enfant. « Et oui ! Alors ce qu'on va faire... Qui veut bien biner cette parcelle ? » demande M.-P.. Plusieurs doigts se lèvent : « E4 et E9, allez-y. ». E4 et E9 se dirigent immédiatement vers le cabanon de jardin, prennent chacun une binette et commencent à retourner la terre et à enlever les plantes qui y poussaient.

M.-P. poursuit : « Alors les autres, écoutez-moi. Pendant que E4 et E9 binent, nous allons planter une partie des gousses dans les buttes²⁸. Nous allons en mettre la moitié. Qui peut compter combien nous en avons ? E1, tu veux le faire ? Allez ! ». E1 compte 69 gousses. M.-P. lui demande combien il faut en prendre pour en avoir la moitié, en arrondissant le nombre à 70. Après une petite hésitation, il répond que c'est 35. Elle donne ensuite les consignes : « Bien, alors je vous explique comment on va planter dans les buttes. On va faire un trou de trois centimètres environ avec le plantoir, on remet un peu de terre tout en laissant la tête légèrement dépasser et on remet un peu de paille par dessus. C'est d'accord ? Allez, chaque grand prend avec lui un petit et vous plantez bien ensemble, hein ? ». Pendant une quinzaine de minute, les quatre binômes plantent chacun quelques gousses. Certains

28. Je rappelle que le Potager de l'École est sur deux terrasses. La plus basse est un potager ordinaire, la plus haute et un potager en buttes.



Photo. 2.18 – M.-P. explique l'activité du jour au Potager aux élèves assis sur le muret.



Photo. 2.19 – E4 et E9 binent une parcelle pour pouvoir planter les gousses d’ail.



Photo. 2.20 – Les élèves plantent leurs gousses dans le potager en buttes

grands récitent les consignes et joignent le geste à la parole en destination du petit dont ils s'occupent afin qu'il intègre bien les étapes. M.-P. est à ce moment là à divers endroits : elle conseille un groupe, aide un autre, surveille les élèves qui binent. . . Elle dispense quelques conseils particuliers, montre un geste précis à un élève, ajoute quelques informations relatives au jardinage à un autre. . .

Lorsque les 35 gousses ont été plantées, elle termine rapidement la préparation du terrain fraîchement retourné en créant une petite butte de terre. Elle dit : « Alors maintenant, nous allons planter les gousses restantes sur la butte en terre. Mais il faudra bien les espacer. On va les planter en quinconce. Vous savez ce que ça veut dire ? ». Devant les réponses négatives, elle place quelques élèves en quinconce sur le chemin du potager. « Ah oui, ça veut dire "en zigzag" ! » s'écrie alors l'un d'eux. Le groupe s'avance alors sur la planche de bois qui borde la butte et plante le reste des gousses.



Photo. 2.21 – Les élèves plantent leurs gousses d’ail dans la parcelle préparée.

Les outils rangés, l'Atelier est terminé. Avant de renvoyer les enfants en classes, M.-P. fait cette ultime commentaire : « Alors avant de partir, je veux dire quelque chose. On a vu qu'une tête d'ail contenait environs sept gousses. Nous en avons planté 69. Et un gousse plantée donne une tête d'ail à son tour. Alors je demande aux Grands : combien de gousses, de caïeux, nous pouvons espérer récolter ? Ça, c'est une Recherche à faire en classe ! Tu la feras E1 ? Allez, on y va ? ». Le groupe d'élèves prend le chemin de l'École ; les petits et M.-P. s'arrêtent dans la classe des Petits tandis que les Moyens et les Grands remontent dans les leurs. À peine arrivé, E1 va au tableau et pose 69×7 .

13h30-14h45 : Travail au Plan et Texte au tableau

Les élèves restés en classe sont donc divisés dans deux groupes différents. Outre le groupe en travail personnel, on compte aussi le groupe dont J. s'occupe. Celui-ci est au salon pour une séance de Texte au tableau²⁹.

Les élèves participants (les GS) sont assis sur un banc en face du tableau sur lequel l'enseignante vient d'inscrire à la craie le texte d'un enfant du groupe. Ce texte consiste le plus souvent en une seule phrase : « en guadeloupe, j'ai vu un gros bernard-l'hermite et il avait deux grosses pinces. E5, 5 ans 1 mois ».

L'exercice consiste à reconnaître les mots dont ce texte est composé. Pour les aider dans cette tâche, les élèves peuvent, voire doivent faire appel aux textes déjà vus retranscrits sur des panneaux accrochés au-dessus du tableau. Par exemple, « j'ai », qui figure dans le texte étudié aujourd'hui figure aussi dans un texte affiché : « à la grotte *j'ai* trouvé de la poussière de fée. » Les élèves lèvent le doigt lorsqu'ils pensent avoir reconnu un mot du texte. Que cela soit le cas ou non, la confrontation à un ancien texte est demandé par la maîtresse. Une fois que le mot est reconnu, il est entouré. Lorsque tous l'ont été mais qu'il reste d'autres mots, les élèves vont chercher le cahier dans

29. Le Texte au tableau consiste, dans toutes les classes, en un travail de la langue à partir d'un texte d'un élève. Ses modalités diffèrent cependant d'une classe à l'autre en raison de la maîtrise de la langue des élèves. Dans la classe des Petits, il s'agit avant tout de familiariser les élèves avec la lecture et l'écriture.

lequel ils écrivent leurs propres textes³⁰ et se mettent en quête d'un mot présent à la fois au tableau et dans leur cahier. Ils proposent à la maîtresse une identification qu'elle accorde ou refuse selon la forme des mots. Un élève propose son texte : « quand j'arrive à l'école, parfois je suis *en* retard. ». En le relisant, on se rend compte que « en » est dans le texte écrit au tableau. Un autre propose le sien : « je suis content, j'ai *vu* du corail de feu. » La relecture permet l'identification du mot « vu » dans le texte au tableau. Lorsque presque tous les mots ont été trouvés, J. le relit en ne prononçant que les mots entourés. Elle espère ainsi que son auteur le reconnaisse.

Lorsque cela arrive, J. lit le texte dans son entier. Les élèves doivent alors, chacun leur tour le lire en pointant chaque mot lu avec un bâton. L'enseignante s'assure de la correspondance entre le mot prononcé et celui écrit. Cela suppose plusieurs choses. D'abord que le mot prononcé corresponde bien à un mot du texte et non à un autre. Il faut aussi qu'il y ait adéquation entre le mot tel qu'il est écrit tel qu'il est prononcé. Par exemple, dans « il avait », J. vérifie que « avait » est prononcé correctement et non « lavait » comme il l'est avec la liaison. Il faut enfin s'assurer de la cohérence dans la segmentation, *i.e.* qu'à un mot écrit ne corresponde pas seulement une de ses syllabes ou plusieurs mots.

Lorsque qu'un élève se trompe dans la lecture, il n'est pas seulement corrigé par J. mais également par les membres du groupe. Chaque élève passant au tableau plusieurs fois, le texte est lu à voix haute à de multiples reprises ce qui permet à chacun de le mémoriser.

Une fois le groupe passé plusieurs fois, J. cache un des mots du texte et les enfants doivent alors le retrouver. Ensuite elle en désigne successivement un avec le bâton. Pour répondre, les élèves doivent lever le doigt et être interrogés par la maîtresse. Les mots cachés puis désignés sont plutôt les mots usuels et fréquents comme *un, la, j'ai, de, et, il...*

À la fin de cette activité, les élèves du groupe retournent dans la grande salle et reprennent leur travail individuel. Le rythme est alors le même que le matin.

Deux élèves de Grande Section sont chargés de composer le texte du

30. Cela signifie que, désormais, l'un des élèves a le texte du tableau dans son cahier.



Photo. 2.22 – Matériel de compostage et d'imprimerie



Photo. 2.23 – Les élèves composent le texte du jour.

jour. Pour cela, la maîtresse commence par le réécrire sur une feuille avec les caractères de l'imprimerie. Elle veille également à répartir le texte sur plusieurs lignes de manière homogène. En effet, il n'est possible de faire tenir qu'un nombre limité de caractères par composteur. Chaque ligne sur le papier est découpée et donnée aux élèves en charge de composer le texte. Ils doivent repérer, dans une casse, le caractère en le reconnaissant non sur les caractères eux-mêmes puisqu'ils sont à l'envers, mais sur la lettre écrite juste en dessous de chaque casier. Lorsque leur ligne est terminée, ils serrent la vis de leur composteur et vérifient la justesse du compostage en utilisant un petit miroir et en comparant ce qu'ils voient avec ce qu'ils ont sur leur bande de papier. J. ou M.-P. vérifie que chaque ligne composée est correcte. Une fois que toutes les lignes ont été faites, elles sont assemblées sur l'imprimerie. On met ensuite de l'encre colorée (parfois un mélange) sur une plaque métallique que l'on étale avec un rouleau. Par binôme, le texte est tiré. Chaque binôme se compose d'un élève présent lors du Texte au tableau (GS) et d'un élève qui était absent (PS ou MS). Le plus petit est chargé d'enduire les caractères d'encre. Pour cela, il doit rouler son rouleau sur la plaque et le passer sur les caractères, deux fois horizontalement et deux fois verticalement. Le plus grand se charge de mettre la feuille. Celle-ci doit « tomber » droite sur les caractères encrés. Il couche donc délicatement sa feuille au format A5 sur le texte. Si elle est bien droite, il fait alors passer une fois le gros rouleau de l'imprimerie sur la feuille qui est alors écrasée contre les caractères. Il soulève délicatement également la feuille et vérifie l'état de l'impression : il ne faut pas qu'il manque des caractères voire des mots (auquel cas cela signifie que l'encrage n'est pas bon et le fait savoir au petit) ni que les caractères soient trop gras (auquel cas, il faudra mettre moins d'encre au prochain passage). Quelque soit la qualité de l'impression, il est lu par le grand au petit. Puis l'exemplaire est mis à sécher sur une corde, comme un linge. Le binôme recommence plusieurs fois (il imprime environs trois versions) puis cède sa place à un autre binôme³¹. Le texte est ainsi imprimé en plusieurs exemplaires par les élèves. Le meilleur exemplaire, celui le plus droit, celui pour lequel les caractères sont ni trop ni trop peu encrés, sera illustré par

31. Du fait de ce fonctionnement, le texte est connu de tous les enfants de la classe.



Photo. 2.24 – Le texte prêt à être imprimé.

un élève puis photocopié en couleur pour paraître au journal de l'École (Les Pionniers).

14h45-15h05 : Les services

La maîtresse dit : « C'est l'heure des services ! » Les élèves arrêtent leur activité et rangent les affaires, jeux, crayons, feutres, puzzles, peintures, terre glaise. . . J. et M.-P. mettent la main à la pâte, passant l'éponge sur les tables, rappelant le service de quelques élèves, vérifiant que ceux-ci sont correctement effectués, aidant parfois les élèves lorsque la tâche s'avère plus complexe que prévue.



Photo. 2.25 – Les élèves impriment le texte du jour.

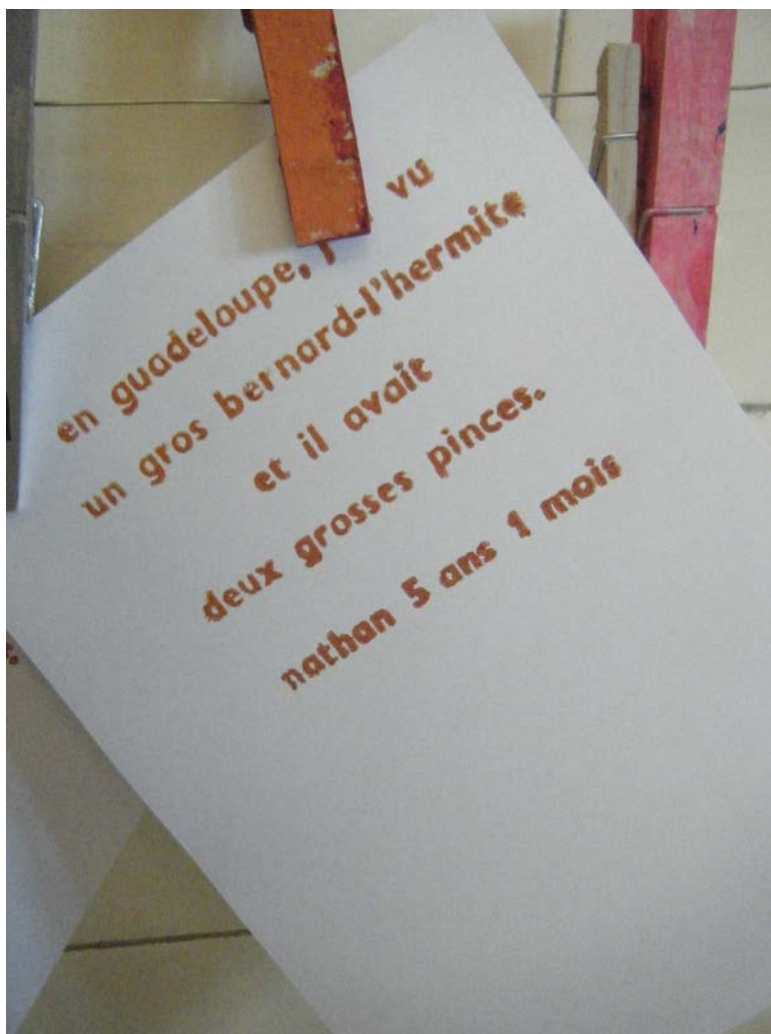


Photo. 2.26 – Le texte du jour imprimé.

15h05-15h30 : Regroupement, bilan

Une fois les services terminés, toute la classe se retrouve au salon. L'auteur du texte au tableau présente alors au reste de la classe son texte. Il le lit en utilisant le bâton, pointant chaque mot au fur et à mesure de sa lecture. Les autres élèves lui posent ensuite une série de questions, lui demandant des précisions. Il y répond, parfois avec l'aide de la maîtresse. « Mais c'est quoi un bernard-l'hermite ? » demande l'un d'eux. Pour y répondre, l'élève part chercher le bilan d'une Recherche qu'il a faite plus tôt et la résume à l'aide de la maîtresse : « C'est un animal qui a des pinces et qui habite dans une coquille vide. » « Et à quoi lui servent ses pinces, E6 ? Tu ne l'as pas dit. » « Ah oui ! Elles servent à se défendre et ses antennes, elles servent à le prévenir d'un danger. »

Ensuite, d'autres textes et travaux sont présentés. Chaque élève concerné vient dire ce qu'il a fait ou voulu faire et, comme précédemment, le reste de la classe pose des questions, demande des précisions, fait des commentaires, critiques ou félicitations

Le président dit : « C'est la récréation du goûter. Sans courir, on va mettre les manteaux. » Les élèves se lèvent, sortent de la classe, s'habillent et partent en direction du grand Chêne.

15h30-15h45 : Pause goûter

Presque sous le Chêne de papa Freinet, sur la surface goudronnée près du Bungalow, les cuisinières attendent les enfants avec un petit goûter, dont la nature a été annoncée à midi. Il peut s'agir de fruits, de pain et de confiture ou de chocolat, d'une part de gâteau... Les Petits sont toujours les premiers à arriver en courant, empruntant le chemin goudronné qui mène à leur classe. Puis les élèves des deux autres classes font leur apparition, dévalant l'autre chemin entre les arbres, certains coupant même à travers les fourrés. Pendant un petit quart d'heure, tous reprennent leurs jeux de temps libre quoique certains retournent directement en classe s'ils éprouvent le besoin d'y faire quelque chose. Si la maîtresse des Petits est là, les autres enseignants ne descendent pas toujours, parfois occupés à ranger la classe ou à s'entretenir

avec un élève. À 15h45, la présidente des Grands sonne la cloche et tout le monde retourne en classe.

15h45-16h30 : Lecture d'album

En réalité, la dernière partie de la journée est très variable. Les Petits peuvent en effet être conviés à une Conférence dans les classes supérieures, avoir une Réunion de coopérative (le vendredi) ou encore faire un atelier collectif musical ou de poésie. . . Il en va de même pour les autres classes. Je présenterai le cas de la Conférence lorsque j'aborderai la classe des Grands et la Réunion de coopérative lorsque ce sera le tour de la classe des Moyens.

Il se peut aussi que la maîtresse décide de lire un album à la classe. Dans un tel cas, la classe se regroupe au salon, assise sur les bancs ou sur le tapis. La maîtresse est, quant à elle, sur une chaise, devant eux. Elle tient un album et présente la couverture. Elle demande ensuite, au vu de ce qu'on y voit, quel peut être le sujet de l'histoire. Elle débute la lecture, présentant les illustrations de chaque page. À certains moments, elle s'arrête et demande aux enfants ce qu'il peut arriver ensuite. Cette lecture est donc l'occasion d'émettre et de tester des hypothèses et d'exercer leur imagination.

S'il reste un peu de temps, la journée peut se terminer en chanson ou en musique. Mais c'est le président qui donne le signal du départ : « C'est l'heure d'aller s'habiller ! On met son manteau, on aide les petits et on attend les adultes près des petits escaliers ! »

2.3 Classe des Moyens (CP-CE1)

2.3.1 Description des lieux

La classe des Moyens est située directement au-dessus de la pièce principale de la classe des Petits. On y accède en passant le porche qui donne sur le couloir dans lequel les élèves laissent leurs vestes et manteaux [Photo. 2.2, p. 112]. Contrairement à la classe des Petits, elle est remarquablement orientée et de grandes baies vitrées laissent le soleil baigner la classe de ses rayons. D'une de ses fenêtres, on aperçoit même le village fortifié de Vence. Il s'agit

d'une pièce rectangulaire d'environ 48 m²³². C'est une classe relativement petite et exiguë : une fois meublée de ses chaises, bancs, tables et casiers de rangement, il reste finalement peu de place. Des meubles de rangements sont disposés le long de trois murs sur quatre ; le dernier est équipé d'un tableau vert placé suffisamment bas pour que les élèves puissent y écrire sans peine. Deux bancs se font face, de part et d'autre du tableau. Lors des regroupements, deux autres bancs sont disposés face au tableau de telle sorte à former un U face à lui.

Quand ils ne sont pas percés de fenêtres, les murs sont blancs mais ils sont vite habillés de toutes sortes d'affichage : peintures d'enfants³³, Textes libres retranscrits au feutre par l'enseignante, frise numérique, mappemonde, calendrier bihebdomadaire³⁴, textes et dessins destinés aux Pionniers³⁵... À droite du tableau, nous retrouvons une liste de prénoms similaire à celle vue dans la classe des Petits : chaque élève y a son prénom écrit en lettres cursives (sans majuscule) suivie des deux ou trois premières initiales écrites en capitales³⁶. Ces dernières leur servent de signature lorsqu'ils ne maîtrisent pas encore assez l'écriture³⁷. Figurent juste à côté un certain nombre de documents utilisés pour la vie de la classe comme les Responsabilités quotidiennes, les Services, ou les menus des repas de la semaine à la Cantine. On trouve en outre, des productions d'élèves regroupées sous l'intitulé « Nos Recherches », d'autres sous l'intitulé « Nos trouvailles » et d'autres encore sous « Notre correspondance ». Le premier ensemble regroupe des panneaux sur lesquels des élèves ont collé les outils ou les résultats d'investigations re-

32. Sans compter la bibliothèque aménagée dans le couloir (cf. ci-après et [Photo. 2.29, p. 159]).

33. Certaines datent de l'année en cours, mais d'autres sont plus anciennes et sont conservées pour leur vertu exemplaire : elles représentent aux yeux de l'enseignante des travaux devant servir de modèle et d'inspiration pour les élèves actuels. On retrouve ce même phénomène dans la classe des Grands.

34. Sa durée correspond au temps d'un Plan de travail. On y affiche les événements à venir. Tous les jours, un élève est chargé d'y indiquer la météo par un dessin.

35. Le fonctionnement est le même dans la classe des Petits : affichage des pages du Pionniers en cours puis remise à zéro.

36. Exemple : Pierre pourrait donner PIE.

37. La continuité avec le système de signature de la classe des Petits est ici évidente. Ce qui l'est aussi, c'est la mise en application de la méthode naturelle d'écriture chère aux Freinet allant du dessin à l'écriture.



Photo. 2.27 – Vue de la classe depuis le bureau de l’enseignante. On voit le tableau et la liste des prénoms, l’entrée de la classe et la porte du couloir donnant sur l’extérieur.

latives à divers sujets. Par exemple, un panneau revient sur l’enquête menée sur les patrons du cube tandis qu’un autre présente l’ensemble des patrons identifiés. Le second ensemble comprend différents panneaux ou objets produits ou amenés à l’École par les enfants en vue de les présenter à la classe. Cela peut aller d’un article de journal à un crâne de renard en passant par un champignon ou un objet ancien insolite. Enfin, le troisième ensemble plus explicite, comprend l’ensemble des lettres reçues et envoyées à la classe. Elles peuvent avoir différents correspondants, allant de la mairie à un artiste ou un spécialiste d’une question que l’on aimerait faire venir à l’École.

Dans un coin de la classe, l’enseignante s’est aménagé un petit bureau sur lequel est posé un ordinateur. Loin d’être réservée à la maîtresse, il accueille les élèves lorsque ceux-ci doivent effectuer une recherche sur Internet. Mais les nombreux *post-it*, mots à faire signer aux parents ou documents officiels



Photo. 2.28 – Vue de la classe depuis son entrée. Au-dessus des casiers à gauche, le calendrier bihebdomadaire. Dans le coin, le petit bureau de l'enseignante. À droite, au-dessus du meuble, les pages du prochain Pionniers, puis l'ouverture dans le mur donnant accès à la bibliothèque.

ne laissent pas de doute quant à la véritable propriétaire des lieux.

À quelques mètres derrière, au fond de la classe toujours, une ouverture dans le mur a été pratiquée. Elle donne accès à un petit couloir aux multiples fonctions et permettant de passer de la classe des Moyens à la classe des Grands sans passer par le couloir d'entrée. Il est symboliquement coupé en deux par un panneau coulissant. La partie réservée à la classe des Moyens y accueille la bibliothèque [Photo. 2.29, p. 159]. Il faut dire que ce couloir est plutôt bien éclairé par les larges fenêtres donnant sur le reste de l'École. On y trouve donc plusieurs étagères remplies de divers livres ainsi qu'une petite banquette sur laquelle les élèves s'installent pour lire³⁸. C'est aussi à

³⁸. Il n'est pas rare, dans cette classe où les élèves apprennent à lire, qu'un élève lecteur lise un livre à un élève non-lecteur à cet endroit.



Photo. 2.29 – Vue depuis la bibliothèque-couloir.

cet endroit qu'est entreposé divers matériels, consignés dans des armoires ou non.

Plus lumineuse que la classe des Petits, cette classe me semble tout de même assez étroite. Là encore, l'histoire architecturale de l'École nous apprendrait certainement les raisons de ces dimensions plutôt réduites.

2.3.2 Une journée chez les Moyens

Ce qui suit n'est pas le descriptif d'une journée précise mais la reconstitution d'une journée ordinaire dans la classe des Moyens. J'ai cependant tenté de reconstituer son déroulé dans les moindres détails afin de rendre cette présentation aussi vivante que possible. L'objectif est de donner à voir au lecteur ce qui me semble régulier dans cette classe.

A. est la directrice de l'École en plus d'être l'enseignante de la classe des

Moyens. Il n'est donc pas étonnant de la voir, avant l'arrivée des élèves, à la photocopieuse tirer des mots qu'elle et ses collègues devront transmettre aux parents ou encore sur l'ordinateur consultant son courriel administratif. Cependant, elle abandonne ces tâches sitôt l'heure d'arrivée des élèves approchant afin de s'assurer que la classe est bien ordonnée et d'être prête à accueillir ses premiers élèves. La situation de la classe des Moyens ne permet pas non plus de bénéficier du soleil à son lever. Néanmoins, la vue qu'elle offre sur Vence est magnifique les jours de beau temps : le village haut perché prend des teintes orangées et s'illumine petit à petit au fur et à mesure que le soleil se lève. Il est 08h20. Les têtes des premiers élèves apparaissent lorsqu'ils montent les petits escaliers menant à la terrasse. La porte d'entrée s'ouvre et résonne dans le couloir. Quelques instants plus tard, le premier élève franchit la porte.









08h20-08h35 : Accueil

« Bonjour A. ! », « Bonjour E1 ! Comment vas-tu aujourd'hui ? » A., affairée jusqu'aux derniers instants interrompt son activité pour saluer son élève et en profite pour se rapprocher de la porte. Comme chez les Petits, il n'est pas rare que des parents profitent de l'accueil pour glisser quelques mots à l'enseignante.

Le premier élève, tout comme ceux qui suivront, ne va pas tout de suite à sa table. Il s'arrête un instant devant une feuille affichée près de l'entrée. Il s'agit de la feuille indiquant les Responsabilités quotidiennes³⁹ [Photo. 2.30, p. 161]. Il prend ainsi connaissance de la Responsabilité qui sera la sienne s'il en a une aujourd'hui. Une fois cela fait, il gagne sa place et sort ses affaires de son casier. À genoux devant sa petite table pour avoir les yeux à niveau du casier, le voilà qui en extrait trousse, cahiers, pochette, fichiers. . . A. peut alors lui demander s'il a du « travail de maison »⁴⁰ à corriger. S'il répond

39. Cf. section 2.3.2, p. 167.

40. C'est l'équivalent ici des « devoirs » de l'école ordinaire. La différence n'est cependant pas que nominale. En effet, dans une école normale, les devoirs sont précis, les mêmes pour tous et *doivent* être faits (d'où leur nom). Or, à l'École Freinet, « le travail de maison » n'est ni plus ni moins que du travail de classe *fait à la maison*. Autrement dit, le travail que l'élève réalise chez lui est peu ou prou similaire à celui qu'il doit réaliser en classe. Cela

| Responsabilités quotidiennes | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|--|-------|-------|----------|-------|----------|
| Table  | | | X | | |
| Vaisselle  | | | X | | |
| Compost  | | | X | | |
| Arrosage  | | | X | | |
| Poules  | | | X | | |
| Météo  | | | | | |
| Date en français  | | | | | |
| Date en anglais  | | | | | |





| Responsabilités hebdomadaires | |
|--|--|
| Président(e)  | |
| Trésoriers  | |
| Trousse de secours  | |
| Bibliothécaire  | |

Photo. 2.30 – Feuille des Responsabilités quotidiennes

oui, elle s'arrêtera un instant à ses côtés afin d'en faire la correction avec lui.

« Bonjour ! », « Bonjour ! »... Au fur et à mesure que le temps passe, la salle se remplit d'élèves qui, tous, saluent à haute voix les personnes présentes. Chacun d'eux (sauf les « têtes en l'air ») effectue le même manège que le premier élève : consultation de la feuille des Responsabilités puis installation à sa place. Déjà occupée par la correction du travail d'un élève, A. ne peut pas immédiatement corriger celui fait par les élèves arrivants. Ce

signifie que, comme ce dernier, il compte pour son Plan. En outre, il n'a rien d'obligatoire d'où l'impossibilité de parler véritablement de *devoirs*.

travail est alors conventionnellement placé au bord de la table, sous une pochette transparente contenant le Plan de travail. A. passera dans la matinée pour effectuer une correction analogue. Pour le moment, elle peut également avoir été interpellée par une mère d'élève pour lui signifier que sa fille sera absente le lendemain pour cause de rendez-vous médical, pour lui demander un entretien ou pour lui dire qu'elle la trouve fatiguée en ce moment... Ses échanges ont lieu juste devant la salle de classe car les parents ne sont pas autorisés à y entrer. C'est à cet endroit que l'on peut voir les derniers baisers et câlins avant que ne débute la journée.

Dans cette classe, existent deux modèles de Plan différents correspondant à l'année de CP et à celle de CE1. L'un et l'autre sont des feuilles format A4 recto-verso. Ils sont très proches, quasiment similaires. Au recto du Plan CP-CE1, figurent un certain nombre de rubriques « scolaires » : Textes, Lecture, Numération, Opérations... Chaque rubrique est constituée d'une bande de cases comme dans les Plans de maternelle et comme tous les Plans de cette école. Puisque l'enfant de CP ne sait pas encore lire, l'intitulé de chaque rubrique se double d'une illustration évocatrice (une main tenant un crayon pour la rubrique « Recopies », les chiffres 1, 2 et 3 pour la rubrique « Numération »...). Ce n'est pas le cas dans le Plan CE1 où seuls les intitulés écrits sont présents. Chaque rubrique correspond à une manière de travailler un ou des savoirs particuliers et ne désignent donc pas seulement les exercices sur fiches auto-correctives très présentes dans la pédagogie de l'École et notamment à partir du CP (on retrouve donc là aussi la rubrique Conférence ou Ateliers).

Un tableau à double entrée se situe en bas de la feuille, reprenant, en colonne, l'ensemble de ces activités épistémiques et, en ligne, les appréciations suivantes : Très bien, Bien, Moyen, Insuffisant. Il s'agit du *Graphique*. Le Graphique est l'instrument d'évaluation du Plan. Toutes les deux semaines, lorsque le temps imparti pour le mener à bien est écoulé, chaque élève de la classe s'auto-évalue publiquement. Pour chaque rubrique (Texte, Poésie, Écriture, Lecture...), chaque élève annonce l'appréciation qu'il compte se mettre. Si personne n'y voit d'objection (tant à la hausse qu'à la baisse⁴¹,

41. Il n'est pas rare qu'un élève voie son appréciation de lui-même contestée à la baisse

l'élève dessine un point dans la case correspondant à la fois à l'activité évaluée et à l'appréciation qu'il se donne. Il peut aussi mettre son point à la limite de deux appréciations ce qui permet une évaluation plus fine que seulement répartie en quatre critères (on parle alors de « Bien-Très bien » ou de « Moyen-Bien »). Lorsque tous les points ont été tracés, ils sont reliés. Plus la courbe est haute et plate, meilleur est le Plan. Plus elle est basse et plate, moins il est satisfaisant. Une courbe irrégulière montre les points forts et les points faibles.

Lorsque le Graphique est terminé, les Plans sont ramassés par la maîtresse qui note, dans un cadre au verso, une appréciation. Deux autres cadres l'accompagnent : l'un réservé à l'élève, l'autre à ses parents. Dans le premier, l'élève est invité à synthétiser le jugement qu'il porte sur son travail. Dans le second, ce sont ses parents qui s'y prêtent. Dans tous les cas, que le Plan soit satisfaisant ou non, chacun doit émettre une sorte de projet pour le Plan suivant : faire plus d'effort en général ou sur certains points, continuer l'effort entrepris, perdurer sur la lancée etc.

Toujours au verso, on trouve la grille des Critères d'autonomie⁴². Chaque jour, une colonne de cette grille est remplie. Chaque Critère respecté est pointé et un sous-total est effectué. Chaque vendredi, dernier jour de la semaine, le total hebdomadaire est fait⁴³. En fin de Plan, on comptabilise le maximum de points que l'on aurait pu obtenir et les points obtenus effectivement. Plus la différence est importante (de 0 à 6), moins satisfaisante est l'évaluation. Ces totaux donnent les éléments objectifs d'évaluation, lors du Graphique, la rubrique « Comportement ». Sur le Plan des CE1, figure une autre grille de Critères dont l'usage est plus circonstanciel mais dont le fonctionnement est très proche. Il s'agit de Critères de participation au Texte au tableau. Lorsque l'enseignant décide de les mettre en place, à la fin de

mais aussi à la hausse. J'ai d'ailleurs pu constater qu'avec les années, les élèves avaient davantage tendance à se sous-estimer et qu'ils rencontraient donc plus souvent des objections favorables que des critiques acerbes de leur travail.

42. Cf. section 2.3.2, p. 167.

43. S'il y a trois semaines et non deux dans la grille des Critères, c'est qu'un Plan ne commence pas forcément un lundi pour terminer le vendredi de la semaine suivante. La durée de deux semaines peut être en effet répartie sur trois (le Plan peut commencer un jeudi et se terminer deux jeudis plus tard).

chaque Texte au tableau, les élèves sont invités à évaluer la qualité de leur participation en pointant ou non les Critères suivants :

- *Je me tiens correctement*
- *Je ne bavarde pas*
- *Je lève la main pour parler*
- *Je trouve au moins 4 erreurs*
- *Je donne au moins 3 propositions*
- *J'écris vite et droit*

Ces Critères sont mis en place lorsque le professeur constate que le Texte au tableau ne se déroule pas suffisamment correctement⁴⁴. Si ce n'est pas le cas, la grille n'est pas remplie.

Ces modèles de Plan, légèrement différents fonctionnent cependant de la même manière. Chaque exercice ou production réalisé comptant pour le Plan doit y être reporté. S'il s'agit d'une fiche auto-corrective, en numération ou lecture, le numéro de la fiche doit être inscrit dans une case. S'il s'agit d'un Texte libre, l'élève note la date d'écriture. S'il s'agit d'une Recherche ou d'une Conférence, on reportera le titre. Etc. Il y a deux niveaux de report. Le premier niveau se fait au crayon de papier ; il signale que la chose en question a été réalisée par l'élève. Le second niveau consiste en un surlignage au fluo jaune ; il signale que la chose en question a été vue et corrigée par l'enseignant. Seul ce qui est porté au Plan *et* surligné compte. Par exemple, un fiche non corrigée par le professeur quoique rapportée au crayon de papier ne compte pas : le Plan indique que l'exercice attend d'être corrigé par l'enseignant. Finir son Plan, c'est avoir toutes ses cases surlignées. Mais cela ne signifie aucunement avoir toutes les cases du Plan en jaune⁴⁵, mais seulement celles que l'on s'est prescrites. En effet, à chaque début du Plan, l'élève doit se fixer *ses limites*. Concrètement, cela signifie que, pour chaque rubrique, l'élève décide du nombre de textes, d'exercices, de fiches etc. qu'il doit faire.

44. Le Texte au tableau consiste en l'écriture amendée et corrigée d'un texte d'un élève choisi au vote et destiné à paraître aux Pionniers. C'est durant cet exercice que sont travaillées de nombreuses notions de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, de conjugaison etc. Cf. section 2.3.2, p. 180.

45. Cela peut néanmoins arriver lorsque l'élève a largement dépassé toutes ses limites (cf. ci-après). On parle alors de « Plan tout jaune ».

Prénom: _____ PLAN DE TRAVAIL n° _____ du _____ au _____


| | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|-------------------------|--|--|--|
| Textes | [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] | | | | | | | | | | | |
| Je lis seul | [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] | | | | | | | | | | | |
| Lecture | [] [] [] [] [] [] | | | | | | Je prépare [] [] [] [] [] [] | | | | | |
| Recopies | [] [] [] [] [] [] | | | | | | Poésie pour le : _____ | | | | | |
| Orthographe | [] [] [] [] [] [] | | | | | | PC | | [] [] [] [] [] [] | | | |
| Numération | [] [] [] [] [] [] | | | | | | Recherche math [] [] [] [] [] [] | | | | | |
| Cahier de calcul | [] [] [] [] [] [] | | | | | | Géométrie [] [] [] [] [] [] | | | | | |
| Opérations + | [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] | | | | | | | | | | | |
| Conférences écoutées | [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] | | | | | | | | | | | |
| Ateliers | [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] [] | | | | | | | | | | | |


| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|--------|--------|----------|---------|-------------|-----------|-------------|------------|-------|------|---------------|-------------|-----------|--------------|-------------|
| | Textes | Poésie | Écriture | Lecture | Orthographe | Géométrie | Les nombres | Je prépare | Ordre | Soin | Participation | Initiatives | Autonomie | Comportement | Camaraderie |
| Très bien | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bien | | | | | | | | | | | | | | | |
| Moyen | | | | | | | | | | | | | | | |
| Insuffisant | | | | | | | | | | | | | | | |


Photo. 2.31 – Recto d'un Plan de CP.

Les critères d'AUTONOMIE

| | L | M | M | J | V | L | M | M | J | V | L | M | M | J | V |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Je arrive à l'heure | | | | | | | | | | | | | | | |
| Je dis bonjour | | | | | | | | | | | | | | | |
| Je regarde les responsabilités | | | | | | | | | | | | | | | |
| Je sors crayon et travail | | | | | | | | | | | | | | | |
| Je me mets vite au travail | | | | | | | | | | | | | | | |







Maximum =
 J'ai obtenu = M = TB M - 1 = B.TB M - 2 = B M - 3 = M.B M - 4 = M M - 5 = M.I M - 6 = I

Ce qu'Aurélien pense de mon plan de travail

Ce que je pense de mon plan de travail

Ce que mes parents pensent de mon plan de travail

Photo. 2.32 – Verso d'un Plan de CP.

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, il n'en profite pas pour se fixer des limites ridiculement basses⁴⁶. Au contraire, fréquents sont les cas de surestimations et pour lesquels le professeur est obligé de prévenir : il vaut mieux les revoir légèrement à la baisse quitte à les dépasser plutôt que de risquer un Plan non rempli. Ainsi donc, pour chaque rubrique ou presque, l'élève place, sur la grille, un trait rouge au delà d'un certain nombre de cases. Pour prétendre avoir fini son Plan, il devra valider toutes les cases situées avant ce trait. On comprend donc qu'un temps non négligeable est consacré, dans cette école à l'avancement du Plan et ce, dès l'accueil.

Plus la classe se remplit, plus elle s'anime. Certains élèves, en plus de s'arrêter devant la feuille des Responsabilités, saluent leurs camarades ou discutent avec leur voisin. Et puis, d'autres doivent se lever pour aller chercher des fiches ou du matériel de travail, ce qui participe de cette animation. A. veille du coin de l'œil et rappelle gentiment à l'ordre ceux qui profiteraient de cette vie pour lambiner : « E2 as-tu fini ton travail ? E9 dépêche-toi un peu de sortir tes affaires ! E3 tu n'as pas besoin de parler à E4 pour chercher une fiche. » Mais d'autres sont pleinement dans le travail, concentrés sur leur exercice ou leur texte.

À 08h35, les parents ont quitté l'enceinte de l'établissement ; les derniers élèves sont arrivés et installés. Les Critères du matin vont pouvoir être annoncés.

08h35-08h40 : Les Critères et Responsabilités

« C'est les Critères ! On sort son Plan ! » annonce la présidente⁴⁷. À cette annonce, faite brusquement et avec une voix forte, tout le monde, même A., cesse toute activité pour prendre son Plan dans la pochette transparente en bord de table. Chacun se saisit d'un crayon de papier et retourne cette feuille.

À l'envers du Plan, figure un tableau intitulé « Les critères AUTONOMIE » [Photo. 2.35, p. 170]. Chaque case de ce tableau correspond au respect

46. De toutes les façons, l'enseignant doit donner son aval.

47. Pour chaque plan, c'est-à-dire toutes les deux semaines, un élève est élu président(e) par ses pairs. Cette fonction lui confère la responsabilité d'animer la classe à certains moments de la journée. C'est le cas des Critères

Les critères
AUTONOMIE

ABSENT

| L | M | J | V | L | M | J | V | L | M | J | V |
|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------|------|------|------|
| date | date | date | date | date | date | date | date | date | date | date | date |
| 06 | 06 | 06 | 06 | 10 | 11 | 13 | 14 | | | | |
| . | . | . | . | . | . | . | . | | | | |
| . | . | . | . | . | . | . | . | | | | |
| . | . | . | . | . | . | . | . | | | | |
| . | . | . | . | . | . | . | . | | | | |
| 5 | 5 | 7 | 4 | 4 | 5 | | | | | | |

J'arrive à l'heure
Je dis bonjour
Je regarde les responsabilités
Je sors crayons et travail
Je me mets vite au travail

maximum =
j'ai obtenu =

(m = TB) (m - 1 = B.TB) (m - 2 = B) (m - 3 = M.B) (m - 4 = M) (m - 5 = M.I) (m - 6 = I)

Photo. 2.35 – Verso du Plan de Travail sur lequel figure la grille des Critères.

(ou non) d'un Critère par jour. La présidente va énumérer les Critères et chaque élève va devoir s'accorder ou non le respect du Critère pour aujourd'hui.

« Aujourd'hui, on est le [jj/mm]. » Les élèves lèvent le doigt une fois la date notée. « J'arrive à l'heure. » énonce la présidente d'une voix quasi monocorde⁴⁸. Tous les doigts se lèvent car il n'y a pas eu de retard ce matin. « Je mets la croix ou le point. » enchaîne la présidente. Une croix dans la case signifie que le Critère n'a pas été respecté; un point signifie qu'il l'a été. « Je dis bonjour. » Là encore, tous les doigts ou presque se lèvent car tous ou presque ont salué la classe en arrivant. « On peut se mettre la croix ou le point! » « J'ai regardé les responsabilités. » ; les doigts se lèvent. Les *Responsabilités* désignent des tâches précises attribuées quotidiennement aux élèves par l'enseignant. Il y en a moins que d'élèves si bien que tous n'ont pas de Responsabilité. Mais cette situation change tous les jours et il faut donc vérifier chaque matin, sur la feuille prévue à cet effet, si nous sommes responsables de quelque chose et, si oui, de quoi. Les Responsabilités sont toujours des actions à portée collective qui œuvrent pour le bien de tous, l'entretien de l'École, sa vie ou son organisation. La présidente consulte la feuille des Responsabilités : « Qui est de table? », demande la présidente. « E5! » répond l'intéressé. « Qui est de vaisselle? » « E6! » « Qui est de compost? » Cette fois-ci, pas de réponse. « Qui est de compost? » insiste la présidente. Toujours pas de réponse. A. prend alors la parole « E7, tu n'as pas regardé, tu es de compost aujourd'hui. N'oublie pas de regarder quand tu arrives le matin! » La présidente reprend ensuite avec les autres Responsabilités. Alors que E5 et E6 ainsi que tous ceux qui répondront à l'appel de la présidente lorsqu'elle énoncera leur Responsabilité pourront se mettre un point, E7 devra se mettre une croix. Viennent ensuite les deux derniers Critères : « Je sors crayon et travail » puis « Je me mets vite au travail ». Dans les deux cas, des doigts se lèvent, d'autres non. Certains se lèvent à tort : « E9 je ne suis pas d'accord avec toi : tu as beaucoup bavardé

48. Il est amusant de constater que tous les président(e)s des classes supérieures énoncent les Critères exactement de la même manière : l'ensemble de la phrase est quasi-chantée sur une même note sauf la dernière syllabe qui est quasi-chantée une tierce en dessous. C'est d'ailleurs, avec la même mélodie qu'est lancé le « Bonjour » de l'entrée en classe.

avec E3. Et tu ne t'es pas vite mise au travail. » dit E11. « C'est vrai. Je t'ai d'ailleurs fait la remarque » renchérit la maîtresse. Alors E9 renonce à se mettre un point et barre sa case.

« Je fais le total. » Chaque élève se note alors sur 5 en fonction du respect des cinq Critères énoncés. « Les Critères sont terminés ! » conclut la présidente. À ces mots, l'ensemble de la classe replace son Plan dans sa pochette et reprend le travail.

08h40-09h50 : Travail au Plan

Avant que le travail ne reprenne, A. profite de la transition pour faire diverses annonces à la classe, relatif au contexte, à la journée. Elle peut demander qui a prévu d'écrire un Texte libre, annoncer la venue d'un invité, rappeler qu'il y a une Conférence ce soir. . .

Sitôt cette prise de parole terminée, toute la classe se remet au travail. A. va alors s'asseoir sur l'un des bancs encadrant le tableau et déjà, se constitue une file d'élèves devant elle, leur cahier d'écriture de textes dans les mains. C'est à cet endroit que l'enseignante corrige les premiers jets. Chaque élève lit son texte en l'état ou plutôt sa phrase, au rythme du crayon de l'enseignante.

Selon l'erreur, le niveau de l'élève ou la difficulté, la réaction de l'enseignante ne sera pas la même. E1 (CE1) veut écrire « Je suis *invitée*. » mais ne sais pas comment écrire ce dernier mot. A. lui demande d'écrire une première version au tableau. Elle écrit « unvité ». A. lui dit alors que le son [in] est celui de « dessin », mot figurant dans l'un des textes affichés dans la classe⁴⁹. E1 va alors retrouver ce mot dans le texte, et corriger le mot écrit au tableau : « invité ». A. lui fait alors remarquer que c'est *elle* qui est invitée. E1 propose alors de rajouter un *e*, ce à quoi A. acquiesce. E1 corrige donc : « invitée ». A. confirme et l'élève va écrire ce mot dans son texte.

E2 (CE1) veut écrire « garçon ». Au tableau, il a écrit « garson ». En montrant cela à A., celle-ci fait la moue. E2 propose alors « garçon ». A. dit : « Oui, c'est bien. Et pourquoi y a-t-il une cédille ? », « Parce que sinon, ça ferait garcon. » répond E2. « Oui, c'est cela. C'est bien. ».

49. Comme chez les Petits, on trouve dans cette classe des textes-emblèmes, textes dont le contenu sémiotique sert de référence à l'écriture d'autres mots.



Photo. 2.36 – File d'élèves attendant de faire corriger leur texte. Derrière, le tableau est couvert de tâtonnements d'élèves.

E3 a écrit « lescalade ». A. lui dit que c'est cela mais qu'il s'agit de « [l] escalade », d'un « L apostrophe ».

E4 (CP) veut écrire « Je suis allé à l'hippodrome » mais bute sur ce dernier terme. A. le lui écrit dans la marge et E4 le recopie ensuite sur la ligne.

E5 (CP) veut écrire « anniversaire ». A. lui demande de tâtonner au tableau. Seule, elle écrit « an ». A. lui confirme qu'elle est sur la bonne voie et lui dit qu'il y a deux n dans ce mot. Puis elle insiste sur le son [i] en disant « anniversaire ». E5 écrit seule le second n, le i puis le v. Hésitant sur le son [er], A. lui dit qu'il s'écrit de la même manière qu'à la fin de « Esther », prénom d'une des élèves de la classe et figurant sur la liste des prénoms. E5 va consulter cette liste, retrouver le bon prénom et compléter son mot. A. fait « sssss » et l'élève ajoute un s. L'enseignante complète d'elle-même en écrivant *-ai* puis demande à E5 : « Tu finis toute seule. Anniversaire. Comment faire "re" ? » E5 réfléchit un instant et termine son mot en inscrivant *-re*. A. confirme et E5 part recopier ce mot dans son cahier.

En réalité, les corrections et indications que dispense l'enseignante s'entremêlent puisqu'elle corrige simultanément plusieurs élèves tout en surveillant le reste de la classe. Ainsi, elle envoie des élèves tâtonner au tableau, donne des indications orales ou écrites aux élèves apportant leur cahier, donne des indices à ceux qui cherchent, confirme ou infirme une hypothèse, rappelle à l'ordre des élèves qui bavardent ou chahutent dans la file ou dans la classe. . .

Les autres élèves, ceux qui font une fiche autocorrective ou qui ont déjà été corrigés s'affairent. A. les rejoint lorsque la file est épuisée et ce, jusqu'à ce qu'elle se reconstitue. Autant dire que cela est assez rare et que ces élèves travaillent plutôt seuls durant ce temps.

À 09h35, les petits facteurs font leur entrée en classe. La maîtresse interrompt sa correction pour demander à la classe combien y a-t-il d'élèves présents en classe et donc combien faut-il en inscrire pour la cantine. La responsable du jour inscrit ensuite sur le papier les noms des élèves de la classe responsables de la mise des tables, de la vaisselle, de nourrir les oiseaux, d'arrosage, de compost, de poules. Elle inscrit ensuite le nombre d'élèves présents ainsi que le nom des élèves absents.



Photo. 2.37 – Tâtonnements d'écriture des élèves.

DATE: *lundi 11/01*

| CLASSES | PRESENTS | ELEVES ABSENTS | | |
|-----------|-------------|----------------|--|--|
| PETITS | | | | |
| MOYENS | <i>20+1</i> | | | |
| GRANDS | | | | |
| VISITEURS | | | | |
| TOTAL | | | | |

| TABLES | | VAISSELLE | OISEAUX ARROSAGE | COMPOST | POULES |
|-------------|--------------|-------------|---------------------|-------------|-------------|
| <i>Bois</i> | <i>Mulay</i> | <i>bois</i> | <i>bois</i> | <i>bois</i> | <i>bois</i> |
| | | | | | |
| | | | | | |

Photo. 2.38 – La fiche apportée par les petits facteurs complétée par l'élève responsable.



Photo. 2.39 – Les étiquettes à compléter.

Toute cette activité continue jusqu'à ce que la présidente annonce le regroupement.

09h50-10h20 : Regroupement, rituels et actualités-trouvailles

La présidente annonce : « C'est le regroupement ! » Aussitôt, les élèves cessent leur activité. A. dit : « Je veux des belles tables et des belles chaises rangées ! » Des élèves installent le troisième banc en face du tableau pendant que d'autres rangent leurs affaires. La présidente s'assoie sur une chaise, devant le tableau. Quand tout le monde est là, elle annonce : « Qui veut faire "Hier, c'était" ? » Des doigts se lèvent et la présidente désigne un élève. Celui-ci doit compléter la date de la veille dont une partie est déjà écrite à l'aide d'étiquette. Il se passe la même chose pour « Aujourd'hui, c'est... », « Demain, ce sera... » et « Today is... » [Photo. 2.39, p. 177].

« C'est les trouvailles ! Qui a une trouvaille ? » annonce la présidente. Plusieurs élèves lèvent le doigt. L'un d'eux, désigné par la présidente, apporte un oiseau en plastique qu'il présente comme magique. « Cet oiseau se pose sur quelque chose et il tient seul. Devinez quelle partie ? » « Le ventre ? Non ! Les ailes ? Non plus ! Sur le bec ! Oui c'est ça ! » La maîtresse demande alors comme cela est possible ? Comment l'oiseau peut-il tenir en équilibre sur son bec ? Certains proposent l'aimantation comme astuce. Mais ce n'est pas cela. L'élève ayant apporté l'objet explique en fait qu'il s'agit d'un système de contrepoids équilibrant l'objet d'une certaine manière. Un élève demande si cet objet tient sur le bec si on le pose sur n'importe quoi comme sur de l'eau. On lui répond que l'eau n'étant pas dure, l'oiseau s'enfoncera et coulera. A. demande à un élève d'aller chercher un sceau d'eau pour vérifier. En réalité, l'objet se met à flotter la tête en bas. Surprise générale ! « Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi l'oiseau flotte-t-il comme cela ? » demande la maîtresse. Un élève dit qu'il coule en partie à cause des poids. « Oui, mais pourquoi ne coule-t-il pas directement ? Qu'y a-t-il dedans pour qu'il flotte ? » « De l'air ! » disent certains élèves. « Eh oui, de l'air ! » confirme l'enseignante.

« Qui a une autre trouvaille ? » demande la présidente. « J'ai ramené une photo ! » dit l'élève désigné. Sur la photo figure l'élève en question, un serpent sur ses épaules. S'ensuit une série de questions de la part des autres élèves : « C'est un vrai ? », « C'est dangereux ! », « C'est quoi comme serpent ? Je sais, c'est un python ! Oui, c'est un python albinos » « Albinos cela veut dire qu'il lui manque la couleur, la pigmentation. » précise A.

10h20-10h40 : Lecture des textes

« C'est la lecture silencieuse ! » annonce la présidente. Les élèves ayant un texte terminé ont apporté leur cahier. Ils le relisent silencieusement.

« C'est la lecture des textes ! » Un premier élève se lève et lit son texte de manière expressive. Plutôt court, il suscite néanmoins quelques questions de vocabulaire, des demandes de précisions ou des explications. Celles-ci peuvent d'ailleurs émaner de l'enseignante elle-même lorsqu'elle estime qu'un point mérite d'être approfondi (vocabulaire, enchaînement logique, culture géné-



Photo. 2.40 – Le regroupement chez les Moyens.



Photo. 2.41 – Un élève lit son texte.

rale. . .). Elle peut alors adresser sa question à l'auteur comme à la classe afin d'explicitier ce qui reste ou peut rester obscur pour certains.

Un autre élève lit son texte et doit répondre ensuite aux questions qu'il suscite. Puis un troisième et quatrième. . . jusqu'à ce que tous les textes aient été lus. Lorsqu'il s'agit d'un CP, un élève de CE1, son grand, se place à ses côtés, prêt à l'aider en cas d'hésitation.

10h40-11h40 : Texte au tableau et Travail au Plan

La classe se divise ensuite en deux. La maîtresse travaille la lecture et l'écriture avec les élèves sachant lire aujourd'hui. Demain, elle fera de même avec le groupe des non lecteurs. Cette alternance (qui est partiellement indépendante du niveau institutionnel de l'élève, CP ou CE1) lui permet de réaliser un Texte au tableau aux modalités différentes selon le groupe en présence.

Lorsqu'elle s'occupe des lecteurs, elle donne un texte à recopier aux non-lecteurs⁵⁰. Ceux-ci retournent à leur place, collent la version du texte donné par la maîtresse dans leur cahier puis recopient le texte de quelques lignes. Il s'agit toujours d'un texte qu'ils ont travaillé avec la maîtresse les jours passés. Parfois, le texte distribué n'est pas à recopier mais à illustrer⁵¹. Les élèves continuent donc leurs dessins une fois la recopie terminée. Si cela est fini, ils reprennent leur Plan de travail.

Le groupe lecteur reste devant le tableau avec l'enseignante. Le texte d'un élève a été choisi par elle pour être travaillé collectivement. Il n'est pas encore écrit. Son auteur le relit à l'ensemble du groupe. Celui-ci est relativement court (moins d'une dizaine de phrases) mais il est tout de même bien plus conséquent qu'un texte des Petits ou des CP.

La seconde étape consiste à proposer des modifications au texte afin de l'embellir ou de l'allonger. Phrase par phrase, le groupe soumet des idées de changements en levant le doigt. Les répétitions sont supprimées, des précisions ajoutées, toujours avec l'accord de l'auteur. On corrige également l'expression ou on propose une phrase de fin. La maîtresse écrit sur une feuille la nouvelle version du texte au fur et à mesure que les modifications sont approuvées. Elle lit la version modifiée au groupe lorsque tout a été retravaillé oralement.

L'écriture de ce texte au tableau constitue la troisième étape. A. lit un premier morceau de phrase puis désigne un élève pour le retranscrire au tableau. Lorsqu'il a terminé d'écrire, les autres élèves du groupe tentent de corriger la proposition en identifiant ce qu'ils pensent être des erreurs et en proposant une correction. Le rôle d'A. est alors de confirmer ou d'infirmer la correction ainsi que d'explicitier les règles sous-jacentes à ces corrections : le *s* du pluriel, la différence *a/à*, *et/est*, *on/ont* ou les concepts de verbe, de nom, d'adjectif, d'adverbe, d'infinitif, d'accord, les noms des différents accents, les mots invariables, la ponctuation, les lettres muettes... Les règles d'orthographe, de conjugaison, de grammaire émergent alors peu à peu, à

50. Lorsqu'elle s'occupe du groupe de non-lecteurs, le texte est déjà écrit au tableau par ses soins. La manière dont se déroule le Texte au tableau est alors assez proche de celle vue chez les Petits.

51. Ils ne recopient le texte que si celui-ci est écrit en écriture cursive.



Photo. 2.42 – On discute, on amende le texte du jour.

chaque texte au tableau⁵², de ce travail collectif.

La retranscription terminée, A. demande à chacun de le relire silencieusement. Puis elle désigne un élève pour lire la première phrase à haute voix, un autre pour la seconde, encore un autre pour la troisième, ainsi de suite. Chaque lecteur pointe avec un bâton le mot qu'il est en train de lire. Cela a tendance à produire une lecture saccadée, c'est pourquoi chaque élève lit souvent deux fois : une première fois de manière saccadée, en s'aidant du bâton, une fois plus fluide sans montrer exactement ce qu'il lit. Enfin, un élève est chargé de relire tout le texte d'une traite à voix haute.

52. Mais ce n'est pas la seule occasion : l'activité de correction du travail personnel et le tâtonnement participent grandement de cette incorporation de telles règles. De manière générale, les règles s'apprennent, dans cette école, par une longue imprégnation et répétition. Il n'est donc pas question d'affirmer que c'est après tel exercice corrigé ou après tel Texte au tableau que les élèves connaîtront telle ou telle règle.



Photo. 2.43 – On écrit le texte sur le tableau et on corrige les fautes.



Photo. 2.44 – On lit le texte final écrit au tableau.

11h40-11h45 : Rappel des Responsabilités et inscription aux Ateliers.

Une fois les élèves du Texte au tableau revenus à leur place, la présidente annonce : « C'est le rappel des Responsabilités ! » Elle demande qui est responsable du compost, de nourrir les oiseaux, les poules, d'écrire la météo sur le calendrier. Et chaque élève responsable doit se manifester.

La maîtresse présente ensuite les Ateliers du jour (peinture, lecture, terre, travail au Plan). Les élèves lèvent le doigt lorsqu'ils souhaitent s'inscrire dans tel ou tel Atelier.

11h45-13h30 : Repas, temps libre et services

Si nous sommes lundi, la classe sortira davantage à 11h30 qu'à 11h45 voire 12h00 afin de rejoindre les autres classes. 11h30 le lundi est en effet un rendez-vous hebdomadaire : celui du balayage de l'École. Tous les élèves, des plus petits aux plus grands, ont pour mission de balayer une partie extérieure de l'École. Chacun est responsable d'un coin bien précis. Muni d'un balai (stocké ordinairement dans « la salle à balais » située dans le bâtiment des Ateliers), l'élève doit chasser d'une partie du chemin, du Théâtre, des escaliers ou d'ailleurs, feuilles, brindilles et autres cailloux. On est alors particulièrement attentif à tout morceau de papier ou d'emballage qui traînerait au sol. Durant ce moment, les plus grands doivent aider les plus jeunes, leur indiquer comment balayer la surface, vérifier que celle-ci est correctement nettoyée etc. Aucun élève ne rechigne à cette tâche ; elle est même plutôt attendue. Et lorsque le travail est terminé, s'il reste encore un peu de temps, après avoir rangé son balai, l'élève part jouer jusqu'à la sonnerie de cloche.

Après le repas, s'il n'a pas de Responsabilité ou s'il les a faites, l'enfant rejoint ses camarades pour une série de jeux d'enfants. L'un des plus intéressants, qui touche surtout les élèves des Moyens, consiste à s'entraîner à monter au Chêne de papa Freinet. Il s'agit là d'un rite, d'une tradition puisque tout élève se doit, durant sa scolarité, de monter au moins une fois dans l'arbre par ses propres moyens. Il est d'ailleurs en principe interdit d'aider quiconque à monter. Aux pieds du Chêne se développent et se trans-



Photo. 2.45 – Le balayage du lundi.

mettent deux grandes techniques d'escalade. La première, la plus facile, est celle dite « de la petite branche ». Elle consiste à monter sur un petit muret et à sauter pour agripper une branche relativement basse. À partir de là, il est relativement aisé de monter dans l'arbre. Mais cette technique, facile, n'est pas la plus valorisée. Le recours au muret semble en diminuer la valeur. C'est pourquoi, même si l'enfant a réussi à grimper dans le Chêne de cette manière, il s'essaiera, s'entraînera à l'autre technique. Celle-ci est dite « de la grande branche ». Située à environs deux mètres du sol, l'arbre nous tend une épaisse branche horizontale. Un adulte peut facilement s'y suspendre en sautant verticalement mais ce n'est pas le cas d'un enfant. Parvenir à monter dans l'arbre en passant par cette branche est beaucoup plus difficile pour lui donc beaucoup plus valorisé et excitant. Pour parvenir à s'y agripper, les enfants ont développé une stratégie qu'ils se transmettent par imitation : il faut prendre son élan, courir vers le tronc situé juste en-dessous de la grande branche, monter le plus haut possible sur ce tronc, se projeter en arrière en tendant les bras et saisir la branche lorsqu'elle nous passe entre les mains. Si on y parvient, on se retrouve suspendu à la branche, face au Chêne. Il suffit ensuite de passer ses jambes sur la branche (en « cochon-pendu ») puis de se redresser et de rejoindre l'entrecroisement des branches formant une petite plate-forme dans l'arbre. Un groupe d'une demi-douzaine d'élèves peut ainsi passer ses temps libres à s'exercer à cette technique, chacun leur tour, se donnant des conseils ou s'encourageant mutuellement. Lorsque l'un d'eux y parvient pour la première fois, les personnes présentes le félicitent et on s'empresse d'annoncer la bonne nouvelle lors du prochain repas à la Cantine : après la lecture du menu, un adulte prend la parole en informer le reste de l'École, ce qui vaut au nouveau « grimpeur » une série d'applaudissements. À coup sûr, cet exploit sera l'occasion, pour lui, d'écrire un beau Texte libre.

Mais tous les élèves ne jouent pas en extérieur. Dans la classe des Moyens, quelques élèves sont revenus avant même l'enseignante pour y travailler. Certains avancent leur plan, d'autres dessinent, d'autres encore continuent une Recherche. A., une tasse de thé à la main, arrive dans cette classe et entreprend de corriger ou de revenir sur un exercice avec un élève présent. Certains élèves viennent la voir, rentrent en classe et s'installent à leur table ou re-

partent. À 13h20, on entend au loin la cloche de l'École sonner. Les Ateliers vont commencer.

13h30-14h30 : Ateliers : l'exemple de l'Atelier de peinture

L'Atelier de peinture ne se déroule pas dans le bâtiment de l'École mais à l'étage du secrétariat, dans la Salle de peinture. Il dispose de fenêtres en hauteur, de murs blancs sur lesquels ont été accrochées diverses peintures d'enfants. La pièce est en L. On y trouve un lavabo et des casiers pour ranger les différents formats de papier. Dans sa partie allongée une très longue table sur laquelle les élèves ont de la place pour peindre a été installée. Dans sa plus petite partie, on trouve une table plus courte mais assez large sur laquelle les élèves dessinent. Le long de ces murs, on trouve, disposés sur des tables, de très nombreux petits pots de verre remplis de différentes nuances de vert, de jaune, de rouge, de bleu, de rose, de gris... En dessous de ces tables, de petits seaux remplis d'eau.

Dans sa main droite, chaque élève peintre tient son pinceau et, dans sa main gauche, il tient un mouchoir en papier⁵³. La règle est la suivante : je trempe mon pinceau dans l'eau, je l'essore, je le trempe dans le pot de peinture voulue, j'essore mon pinceau sur le bord du pot, je retourne à ma place en mettant le mouchoir sous le pinceau pour éviter qu'il ne goutte. Tout manquement à la règle vaut un rappel de la part de A. car le risque est alors grand de tacher le sol.

Qu'il s'agisse du dessin ou de la peinture, l'enseignante veille au respect d'une double contrainte : l'élève doit pouvoir y trouver le moyen de s'exprimer sans rien sacrifier à l'esthétique. Autrement dit, ce qui est dessiné est relativement libre mais la manière de faire est plus cadrée. Il existe un véritable style, au sens artistique du terme, dans cette école. D'abord, le blanc de la feuille doit être réduit au maximum voire totalement absent, recouvert de peinture. Cependant, et c'est une autre règle, il n'est pas permis de faire de grandes plages monochromes pour combler le blanc. Il faut au contraire réaliser un ou plusieurs camaïeux de couleurs. C'est d'ailleurs ce qui explique

53. S'il est droitier bien-sûr ; l'inverse s'il est gaucher.

la présence d'autant de pots de couleurs différentes. En outre, qu'il s'agisse d'une peinture ou d'un dessin, tout commence par une esquisse au crayon de papier. La validation par l'enseignante vaut comme mise en couleur.

Le rôle de l'enseignante, à l'Atelier de peinture consiste justement à faire intégrer de telles règles ainsi qu'à donner les moyens de les respecter. Penchée sur l'élève, elle conseille par exemple l'emploi de telle ou telle taille de pinceau compte tenu de ce que l'élève doit faire, d'aller le recharger en peinture ou, au contraire, de l'essorer dans le mouchoir en papier. Elle donne aussi ses impressions et commente, d'un point de vue esthétique, l'œuvre en cours de réalisation. De la même façon qu'en travail personnel, l'élève est invité à justifier ces choix d'expression et à répondre aux questions de l'enseignante. La différence réside en ceci que le professeur n'attend pas forcément de réponse précise mais cherche plutôt à faire réfléchir l'enfant sur sa production actuelle ou à venir ou bien à mesurer l'étendue d'une telle réflexion. La maîtresse a aussi un rôle « d'enrichissement » en suggérant certaines modifications ou ajouts dans le dessin : « C'est bien E7! Cette mer est très belle. En plus, tu colories en faisant toujours dans le même sens. Par contre, je la trouve un peu vide. Qu'est-ce qu'on aurait pu y mettre ? » Ou encore : « Oui c'est bien. Mais ces yeux verts sont un peu étranges. En plus, ils sont un peu gros. Qu'est-ce que tu en dis ? », « Très joli ! Alors qu'est-ce que tu pourrais ajouter comme détails ? Et au fond, tu ne vas pas laisser qu'une seule couleur, n'est-ce pas ? Et ces branches, tu pourrais les mettre un peu en relief, non ? »

Lorsqu'une peinture prétend être terminée (ce qui prend plusieurs séances), elle est montrée au groupe pour une séance de questions et de critiques. A. demande à l'élève auteur de présenter « son projet ». Il est invité à expliquer ce qu'il a voulu faire et comment il l'a fait. Les critiques ou remarques sont, dans leurs formes, assez proches de celles formulées par l'enseignante lors de la séance : « E9, je te félicite, c'est très beau. Mais je trouve que sur cette partie, tu aurais dû utiliser plus de couleurs. », « Moi je trouve que c'est joli mais là et là, il y a des taches, il faut que tu les caches. », « Mais ça c'est bizarre : la feuille est bien trop grosse par rapport aux autres... et même par rapport aux enfants. » A. dresse ensuite un bilan : soit on peut estimer que la peinture est perfectible et peut donc être continuée, soit elle est jugée



Photo. 2.46 – Maîtresse et élève discutent de l'œuvre en cours.

suffisamment bonne pour être dite finie. Si tel est le cas, elle sera présentée en classe et possiblement affichée.

14h30-15h00 : Travail au Plan

Les Ateliers sont terminés, les élèves retournent dans leurs classes respectives. Chez les Moyens, on reprend son Plan. Cette fois cependant, A. se montre plus disponible pour les corrections. Elle ne se place pas, comme c'était le cas ce matin, devant le tableau mais passe de table en table, corrigeant ce qui doit l'être. Tout travail appelant une correction est placée sous le plan, dans un coin de la table. A. s'en saisit (cela peut-être une fiche auto-corrective, un texte sur le cahier, un fichier d'opérations. . .). Elle s'accroupit, pour être au niveau de l'élève ou bien se penche sur lui, puis elle examine le travail en question. Cependant, la correction n'a pas la forme définitive qu'on lui connaît ; il n'est pas question, pour l'enseignante de repérer les erreurs et



Photo. 2.47 – La table de peinture.

d'y substituer la forme correcte. Toute réponse à une question ou tout point sensible, qu'il y ait erreur ou non, est l'objet de questions à l'élève : que ce soit juste ou faux, pourquoi a-t-il écrit ce qu'il a écrit ? Car l'objectif n'est alors pas tant de vérifier que le travail lui-même a été fait que d'évaluer la compréhension du savoir en jeu. Parfois, l'élève ne dispose pas des connaissances nécessaires pour réaliser l'exercice et c'est pour cela qu'il fait appel à son enseignante. L'intervention d'A. se transforme alors en tutorat.

Nous observerons la même chose dans la classe des Grands. Je réserve quelques exemples d'échanges professeur-élève pour ce moment-là.

15h10-15h15 : Mise à jour du plan, pochette et services

« C'est la mise à jour du Plan ! » annonce la présidente. À ces mots, toute la classe s'interrompt et sort son plan. « On marque ce qu'on a commencé mais qu'on n'a pas terminé ! » Chaque élève inscrit, crayon gris et dans la rubrique prévue à cet effet, le numéro de la fiche qu'il a réalisée ou marque la date dans une case de la rubrique « Texte libre ». A. demande à certains élèves ce qu'ils comptent ou doivent ajouter sur leur Plan : « Qu'est-ce que tu mets, toi E3 ? Et toi E6 ? » Elle vérifie, pour ces élèves, qu'ils n'omettent rien ni ne valident sans sa permission un travail qui doit être terminé ou corrigé. Lorsque la mise à jour du Plan est terminée, la présidente annonce : « C'est la pochette ! On lève sa pochette ! » Afin que chaque élève dispose de toutes ses affaires à la maison⁵⁴, le rappel du matériel est fait de manière très méthodique. La présidente attend que chacun se saisisse de chaque élément

54. Dans la classe des Moyens comme dans celle des Grands, les élèves ne repartent que tous les quinze jours avec leur cartable sur le dos. Cela arrive quand le Plan est terminé et qu'ils doivent emporter toutes leurs affaires de travail afin de les montrer à leurs parents. Entre temps, ils n'emportent qu'une grosse pochette plastique contenant les quelques affaires nécessaires pour réaliser à la maison les tâches prévues dans leur Plan. Il n'y a pas de devoirs à l'École Freinet mais chaque élève est fortement invité à avancer son Plan à la maison en plus des temps prévus à cet effet en classe. La présence du « travail scolaire » à la maison va de pair avec la présence, à l'École, d'activités à première vue moins scolaires. Ce mélange permanent, dans la vie des enfants, entre vie scolaire et vie non-scolaire, ou plus exactement, l'absence voulue de distinction très nette entre ces deux mondes, est une rémanence de l'ancien système de l'École. En effet, lorsque celle-ci était un internat, les deux types de travaux étaient tout autant mêlés que l'étaient lieux de vie et lieux d'étude.

avant d'annoncer : « On peut le mettre dans le cartable ! » Puis : « On lève le cahier d'orthographe ! » Idem : « On peut le mettre dans le cartable ! » Puis elle enchaîne de la même manière avec le cahier de vie, le cahier de maison, le « cahier de plus »⁵⁵.

La présidente annonce ensuite : « On fait son service ! Et on va chercher sa veste ensuite. » Chaque élève est responsable du rangement d'une partie de la classe. L'un range alors les bouliers et les fiches de numération niveau CP, un autre s'assure que les feutres fins sont correctement rangés dans leurs boîtes, un autre encore s'occupe de remettre tous les livres dans la bibliothèque etc. Une fois son service terminé, l'élève va chercher sa veste dans le couloir puis retourne en classe s'asseoir devant le tableau. C'est l'heure du bilan.

15h15-15h30 : Regroupement et bilan

La présidente, assise sur sa chaise centrale dit : « C'est le bilan des Responsabilités ! La table ? La vaisselle ? Les oiseaux ? »

Ce moment est l'occasion d'exprimer d'éventuels problèmes qui se seraient posés lors de l'effectuation de chaque Responsabilité. Pour chacune d'entre elles, les responsables sont invités à dire si tout s'est passé correctement. Si ce n'est pas le cas ou si la Responsabilité n'a pas été faite, on doit expliquer pourquoi et réfléchir pour faire en sorte que cela ne se reproduise plus.

15h30-15h45 : Pause goûter

Pendant une quinzaine de minutes, les enfants de l'École peuvent aller chercher un petit goûter près du Chêne. Ils rejoignent les autres élèves pour un temps libre. Certains remontent en classe sitôt leur goûter en poche. D'autres ne descendent même pas. Ces derniers sont cependant assez rares et la majorité préfère rejoindre les enfants des autres classes.

15h45-16h30 : Petite Réunion de Coopérative

Les enfants rentrent en classe lorsque la présidente des Grands a sonné la fin de la pause. Durant celle-ci, une table a été installée devant le tableau,

55. Il s'agit d'un fichier d'additions posées.

faisant face à trois bancs disposés en U. Pendant que les enfants s'assoient, la présidente de la classe va chercher le *Journal mural* ainsi que le *cahier de réunion* consignnant les décisions prises.

Le Journal mural, une sorte de tableau servant à déposer une remarque, un commentaire, une proposition, une félicitation ou une critique à examiner collectivement [Photo. 2.3, p. 113]. Il existe deux types de Journaux muraux comme il existe deux types de Réunions de coopérative. Le Journal mural *de la classe* est examiné lors de la *petite Réunion*. Ce qu'on y inscrit concerne quelque chose d'interne à la classe, qu'il s'agisse d'une proposition, d'une félicitation ou d'un conflit. Il y a donc un Journal par classe, examiné une semaine sur deux. Les autres semaines ont lieu les *grandes Réunions*⁵⁶, regroupant toute l'École. On y examine des remarques similaires mais inscrites sur le *Journal mural de l'École*, un Journal similaire aux autres mais accessible à tous (il est accroché dans le couloir entre les classes des Moyens et des Grands). Il recueille les remarques commentaires, critiques, félicitations, propositions... concernant toute l'École ou bien des comportements (positifs ou négatifs) d'enfants d'autres classes.

Qu'il s'agisse de l'un ou l'autre de ces journaux, des règles précises régissent à la fois son écriture et sa lecture. Tout d'abord, il faut que ce qui est écrit soit justifié, c'est-à-dire ne soit pas déjà réglé ou solutionné. Ensuite, ce que l'on écrit doit avoir été préalablement écrit au brouillon, vu et corrigé par l'enseignant. Il doit être signé de l'auteur qui a interdiction de l'effacer. Enfin, il faut savoir que toute personne de l'École peut être nommément évoquée⁵⁷ dans ce qui écrit au Journal. Le Journal est composé de quatre rubriques. La rubrique « Je voudrais » sert à déposer des plaintes, des réclamations qui n'ont pas encore été évoquées en Réunion (ex : « Je voudrais qu'E4 cesse de parler fort en classe » ou « Je voudrais qu'E15 arrête de détruire nos cabanes ».). Ces plaintes donnent lieu à discussion, négociation et solution lors de la Réunion et, si le problème persiste, l'élève plaignant est fondé à inscrire une remarque similaire dans la rubrique « Je critique »

56. Pour un descriptif détaillé d'une grande Réunion de Coopérative, voir (GO 2007, p. 207-215).

57. Donc les adultes dont les professeurs également même si, en pratique 1) ils le sont assez peu, 2) quand ils le sont, c'est plutôt pour être félicités.

(ex : « Je critique E4 qui continue de parler fort en classe » ou « Je critique E15 qui vole nos branches et pierres de cabanes »). Être nommé dans cette rubrique est donc le signe d'une certaine récidive et est donc plus grave. La rubrique « Je félicite » est son opposé : comme son nom l'indique, elle sert à féliciter ou remercier publiquement quelqu'un pour quelque chose. Ce peut être quelque chose d'exceptionnel, de ponctuel (ex : « Je félicite E6 pour sa conférence qui était vraiment très intéressante. ») ou pour noter une amélioration (ex : « Je félicite E9 qui se met vite au travail. »). C'est aussi la rubrique la moins remplie, sans doute parce qu'il est toujours plus facile de noter ce qui manque ou ce qui ne va pas que ce qui est bien ou qui s'améliore. Enfin, la rubrique « Je propose » contient l'ensemble des idées que les élèves voudraient soumettre à l'approbation de la classe ou de l'École selon le cas. Ce peut être une proposition d'achat, de sortie, de manifestation mais aussi de changement dans l'organisation, de création ou de remise en place d'un Atelier (ex : « Je propose qu'on installe un récupérateur d'eau de pluie dans l'école. » ; « Je propose que l'on répare des tables de la tonnelle pour qu'on puisse bientôt manger dehors. »). Bref, ces remarques ont toutes pour objet la vie de l'École ou de la classe.

Quant à la lecture, le Journal mural doit être lu dans l'ordre, c'est-à-dire : 1) Je critique, 2) Je félicite, 3) Je voudrais, 4) Je souhaiterais. Chaque élément noté fait l'objet d'une discussion plus ou moins longue. Après que le président de séance ait lu le message, son auteur, quelque soit la rubrique, doit se lever et le développer, l'expliquer. S'il s'agit d'une critique ou d'un « Je voudrais », l'élève mis en cause doit également se lever et répondre aux accusations. Lorsque le problème est éclairci, les protagonistes mais aussi l'ensemble des élèves sont invités à trouver une solution. Bien évidemment, lorsqu'une rubrique est vide, elle n'est pas abordée.

Le cahier de réunion sert à consigner les conclusions d'un débat qui a eu lieu durant une Réunion précédente⁵⁸. Il consigne uniquement les réponses à un problème donné ce qui fait que seules les félicitations ne sont pas retranscrites (ex : « On fait des recherches pour embellir la pergola. », « E11

58. Le cahier de réunion des Grands sert aussi de cahier pour la grande Réunion car c'est le ou la président(e) des Grands qui dirige la grande Réunion.

arrête de prendre les affaires des autres. »). Le ou la secrétaire du ou de la président(e) est en charge de cette prise de note. Les décisions arrêtées lors de la Réunion précédente sont lues par la ou le président(e) afin de voir si les solutions ont bel et bien réglé le problème. Si ce n'est pas le cas, une discussion s'engage pour expliquer les raisons de cet échec et une autre décision est arrêtée. Lorsque « le rappel » est terminé, le ou la présidente lit le Journal mural.

« C'est la petite Réunion! C'est le rappel! » lance la présidente des Moyens. Elle lit le cahier de réunion : « “E4 s'engage à ne plus faire pipi dans la forêt.” C'est fait ? » « Oui. » dit E4. Elle reprend : « “E1 s'engage à ne plus dire de gros mots.” C'est fait ? » Un élève lève le doigt : « Bah moi, je trouve que c'est pas trop fait du tout. Ça fait plusieurs fois que je t'entends dire des gros mots quand je passe chercher des fiches à côté de toi. » Un autre surenchérit : « E5 a raison. À notre table tu dis tellement de gros mots que des fois [sic] on est obligé d'aller ailleurs pour se concentrer. » A. intervient alors : « Et bien E4, qu'as-tu à dire ? » Devant le silence d'E4, A. reprend : « On va trouver une solution : on va dire qu'on te laisse encore une chance. Mais c'est ta dernière chance E4, d'accord ? »

La présidente lit le rappel suivant : « “E7 ne dira plus de méchanceté à E6 et à E9.” C'est fait ? » E6 prend la parole : « Bah bien trop. Tu m'en dis moins mais quelque fois, tu es méchant avec moi. » A. intervient : « Comment ça se fait ça E7 ? Tu as des raisons d'être méchant ? Non. Alors il faut arrêter définitivement ! Si quelque chose se passe mal, tu viens m'en parler ou, mieux, tu l'écris au Journal. C'est compris ? »

La présidente enchaîne : « Le rappel est terminé. On fait les *Je voudrais*⁵⁹. » Elle lit : « “Je voudrais que E12 arrête de m'embêter en Conférence. Signé : E2” E2 ? » E12 et E2 se lèvent et se mettent à côté de la table de la présidente. E2 s'explique : « Bah E12, en Conférence tu arrêtes pas de te moquer de moi, de me pousser, de me pincer et tout alors que je te demande d'arrêter. » Devant le silence de l'accusée, A. prend la parole : « Alors E12, tu n'as rien à dire ? Les autres, qu'est-ce que vous en pensez ? » La présidente donne la parole à E10 : « E12, tu trouves ça normal qu'en

59. Le Journal est en effet vide à l'exception d'un message dans cette rubrique.

Conférence tu n'écoutes pas et en plus tu embêtes ta camarade? Non, ce n'est pas normal! » A. ajoute : « Combien de fois E12 ai-je été obligée de me retourner et de te dire de te taire? Alors c'est bien qu'il y a quelque chose qui ne va pas. » E12 ne répond toujours pas. Puis devant l'insistance des autres élèves, d'une toute petite voix : « Mais je te pince juste un tout petit peu alors ça peut pas te faire mal. » À ces mots, d'autres doigts se lèvent. E8 dit : « Mais même si c'est un tout petit peu, ça montre que tu écoutes pas! C'est ça le problème! » Pour faire avancer la discussion A. oriente le débat vers une issue : « Donc maintenant, est-ce qu'on pourrait trouver une solution? » « Je pourrais changer de place... » propose E12. Immédiatement d'autres doigts se lèvent : « Mais pourquoi tu changerais de place? Tu pourrais rester à ta place et faire des efforts. », « Oui et en plus si tu fais mal à E2, tu pourrais faire mal à quelqu'un autre si on te change de place. Le problème, c'est pas la place, c'est ce que tu fais! » E12 répond alors : « Alors je pourrais m'engager à ne plus l'embêter en Conférence. » A. conclut : « Oui, c'est une bonne idée mais attention : c'est un engagement. Cela signifie que tu dois changer de comportement en Conférence, E12... Et d'ailleurs, pas qu'en Conférence : on n'embête pas ses camarades tout court. Pas seulement en Conférence. Donc E3 [la secrétaire], qu'est-ce que tu écris dans le cahier? » « Euh... E12 arrête d'embêter... doit bien se comporter en Conférence! » « Très bien. » conclut A.

Puisque tout a été vu, la président annonce : « La petite Réunion est finie! » À ces mots, et parce qu'il est l'heure, les élèves se lèvent, prennent leur pochette et quittent la classe en lançant des « Au revoir! », ou autre « Bon week-end A.! »

2.4 Classe des Grands (CE2-CM1-CM2)

2.4.1 Description des lieux

Comme la classe des Moyens, celle des Grands est à l'étage. Elle lui est d'ailleurs très similaire : elle en constitue pour ainsi dire le symétrique par



Photo. 2.48 – La petite Réunion chez les Moyens. Au centre, la Présidente et la Secrétaire. Debout, les élèves concernés par le problème.

rapport au couloir d'entrée. Elle globalement de même taille ($48 m^2$)⁶⁰. Sa porte d'entrée se situe juste en face de celle de la classe des Moyens. Il s'agit d'une pièce rectangulaire elle aussi équipée de deux grandes baies vitrées. La première donne sur la terrasse, devant le porche d'entrée. La seconde donne sur le massif derrière lequel se cache le Théâtre. Les jours de beau temps, celle-ci est ouverte et des élèves travaillent sur la table extérieure située juste devant [Photo. 2.51, p. 202]. Comme toutes les classes de l'École, ses murs sont peints en blanc mais recouverts au fil du temps par des productions d'élèves. Outre les traditionnelles peintures, on retrouve le calendrier bihebdomadaire et les pages du numéro des Pionniers en cours⁶¹. Aucun texte d'élève n'est cependant affiché. Cela s'explique par le fait que ces textes, dans les classes précédents servaient d'affichage didactique ; les professeurs et les élèves s'y référaient de manière très concrète régulièrement dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Chez les Grands, les élèves savent lire et écrire. Le travail de la langue passe par des moyens qui ne requièrent pas la références à des textes emblématiques (SENSEVY 1998). On retrouve sur les murs les différentes rubriques déjà identifiées dans la classe des Moyens quoique plus fournies : « Nos Recherches », « Nos trouvailles », « Notre correspondance ». Dans tous les cas, ce qu'on y trouve correspond à ce qui a été préalablement décrit : les Recherches présentent des résumés ou des outils d'investigations menées par certains élèves de la classe, les trouvailles sont des artefacts amenés en classe par les élèves afin de les montrer à l'ensemble du groupe, la correspondance regroupe les lettres reçues par la classe et envoyées par elle. On trouve également deux autres rubriques. L'une est intitulée « Nos projets », l'autre « Notre vie ». Pour la première un large panneau en liège consigne les travaux ou une partie de ceux-ci sur lesquels l'ensemble de la classe a travaillé pendant plusieurs semaines. Cela peut même être un ensemble de documents de travail sur un projet en cours. Par exemple, c'est sur ce panneaux qu'a été consigné le texte illustré d'un conte écrit par l'ensemble des élèves qui a été ensuite mis en scène pour le spectacle de fin d'année. Ou

60. Là encore, sans compter le couloir qui sert de débarras ainsi que la bibliothèque contiguë (cf. ci-après ainsi que [Photo. 2.53, p. 205] et [Photo. 2.54], p. 207).

61. Leurs fonctionnements respectifs sont les mêmes que chez les Moyens.



Photo. 2.49 – Vue de la classe des Grands. On aperçoit un piano qui a depuis été déménagé dans la salle annexe ainsi que de nombreux affichages dont les pages alignées du prochain Pionniers à gauche de l'ouverture menant au couloir.

encore, c'est ici qu'a été affiché un autre conte, lui aussi fruit d'un travail de la classe, créé à l'occasion des fêtes de fin d'année. La rubrique « Notre vie » présente des documents témoignant de l'accueil de personnes étrangères à la classe ou de travaux menés avec ces dernières, de visites effectuées en dehors de l'École. . . Il s'agit à chaque fois de quelque chose montrant l'ouverture de la classe sur le milieu social, naturel ou culturel environnant. Enfin, accrochés à la porte, les différents documents usuels, déjà présents chez les Moyens : Responsabilités, Services. . .

L'ameublement de la classe ressemble lui aussi à celui de la classe des moyens. Les élèves sont répartis sur trois îlots de huit tables individuelles. De nombreux meubles de rangements occupent l'espace. Le professeur n'a pas vraiment de bureau : un table lui sert à déposer les travaux d'élève qu'il doit examiner plus particulièrement ou les documents qu'il doit leur distribuer. Il



Photo. 2.50 – Près du piano, le panneau en liège et les projets de la classe, les correspondances et le poste informatique.



Photo. 2.51 – Table située devant l’une des fenêtres sur laquelle travaillent souvent des élèves les jours de beau temps.

y a tout de même un poste informatique qui, comme dans la classe d'à côté, sert aux recherches sur Internet que les élèves doivent parfois mener. Il sert également pour projeter films et diapositives *via* un vidéoprojecteur lors des Conférences. Cette classe est la mieux dotée informatiquement (elle dispose également de deux enceintes reliées au vidéoprojecteur et à l'ordinateur), ce qui explique pourquoi les élèves de la classes de Moyens viennent souvent y faire leur propre Conférence⁶². On trouve également le traditionnel tableau qui, comme chez les Moyens est encadré de deux bancs. Il a cependant été quelque peu rehaussé, les élèves étant plus grands. Chose plus étonnante, un piano a longtemps équipé la pièce. S'il a été déménagé il y a peu, c'est qu'il prenait trop de place. Sa présence s'explique par le fait que l'enseignant des Grands est excellent pianiste. Il souhaitait pouvoir user de ses connaissances musicales et instrumentales pour mener différents projets⁶³.

Juste à côté du poste informatique, un passage donne accès au couloir reliant les deux classes supérieures. Si, chez les Moyens, celui-ci avait été aménagé en bibliothèque, il sert davantage de débarras pour la classe des Grands. On y trouve une étagère remplie de matériel destiné à mener différentes expériences (de la ficelle, des balances Roberval et leurs poids, des miroirs, des mètres-ruban. . .). C'est devant cette étagère que les élèves viennent poser « leur pochette »⁶⁴.

Il existe bien une bibliothèque pour les Grands mais celle-ci se trouve dans une salle attenante à la classe. En effet, il y a un autre passage, au fond de la salle, menant à ce qui fut à l'origine un petit logement de fonction composé de quatre pièces. Ce logement est aujourd'hui complètement intégré à l'École au point que son entrée est l'un des nombreux points de passage par lequel les enfants vont et viennent au fil de la journée. La salle d'eau est devenue les toilettes réservées aux enseignants. Une pièce a été équipée du matériel de photocopie, d'impression et de massicotage tandis qu'une autre est devenue le bureau de la directrice. La pièce principale, pas beaucoup

62. La plupart des Conférences sont mutualisées entre ces deux classes : qu'il s'agisse d'un Grand ou d'un Moyen, tous les élèves investissent la salle et y assistent.

63. Le conte musical créé par la classe en 2013 a en partie été rendu possible par les talents de compositeur du professeur qui a mis en musique les textes des élèves.

64. Cf. section 2.3.2, p. 192



Photo. 2.52 – Autre vue de la classe. On y voit l'entrée de la classe et du couloir. La fenêtre donne sur la terrasse par laquelle les élèves arrivent le matin.



Photo. 2.53 – Le couloir côté Grands. Derrière la cloison, la partie Moyens.

plus grande que toutes les autres est devenue la bibliothèque de la classe des grands. On y trouve une table et deux étagères remplies de livres ainsi qu'un bac contenant une large collection de BT⁶⁵. C'est dans cette pièce que s'isolent certains élèves lorsqu'ils souhaitent travailler en groupe sur un Texte ou sur une Recherche. Mais c'est aussi dans cette pièce, sur les tables mises à disposition que se retrouvent parfois les enseignants autour d'un thé ou d'un café lors des temps libres (le midi par exemple) ou après la classe⁶⁶. Totalement excentré, ce lieu est pourtant central dans la vie de l'École. C'est aussi ici qu'a été déménagé le piano, faisant de fait de la bibliothèque, la pièce où ont lieu les moments de chants.

La classe des Grands reste assez exigüe elle aussi. Elle est néanmoins suffisamment spacieuse et lumineuse pour produire une ambiance de travail acceptable.

2.4.2 Une journée chez les Grands

Ce qui suit n'est pas le descriptif d'une journée précise mais la reconstitution d'une journée ordinaire dans la classe des Grands. J'ai cependant tenté de reconstituer son déroulé dans les moindres détails afin de rendre cette présentation aussi vivante que possible. L'objectif est de donner à voir au lecteur ce qui me semble régulier dans cette classe.

Il est 08h15 lorsque je pénètre dans la bibliothèque contiguë à la classe des Grands. Elle est déserte mais j'entends N. discuter avec A. dans le couloir. La classe est allumée, les volets électriques ont été levés, tout est prêt pour accueillir les premiers élèves. Je rejoins les enseignants dans le couloir, devant l'entrée. Nous nous saluons chaleureusement mais la discussion est de courte durée car le portail vient de s'ouvrir.

65. Les BT (Bibliothèque de Travail) sont de petites revues thématiques créées par les enfants des différentes classes appartenant au réseau pédagogique initié par Célestin Freinet (l'Institut Coopératif de l'École Moderne, ICEM). L'idée de Freinet était de fournir aux élèves de toute la France une documentation qui soit synthétique, accessible et en même temps, fruit d'un travail d'enquête ou, dit dans le langage de Freinet, de tâtonnement.

66. Une partie de ce que Go rapporte des temps interstitiels se joue à cet endroit particulier (Go 2007, p. 37-49).



Photo. 2.54 – La bibliothèque des Grands installée dans un ancien logement de fonction (on voit le bac de BT). Par le passage on aperçoit la classe. Également lieu de réunions informelles, derrière la porte se trouve l'endroit où se préparent thé et café.



Photo. 2.55 – Le lavabo permettant de préparer thé et café et de faire la vaisselle. Il est source *d'Initiatives* pour les élèves de la classe.

08h20-08h35 : Accueil

Comme dans la classe des Moyens, après avoir déposé d'éventuelles affaires dans le couloir, l'élève de la classe des Grands entre en saluant les personnes déjà présentes. Il n'est pas rare qu'il salue deux fois : une fois en franchissant la porte en clamant d'une voix forte « Bonjour ! », puis plus doucement, lorsqu'il croise N. dans la classe : « Bonjour N. ! » « Bonjour E1 ! Comment vas-tu aujourd'hui ? Bien ? » Comme dans la classe des Moyens encore, il ne va pas directement à sa place car il lui faut d'abord prendre connaissance des Responsabilités quotidiennes. Celles-ci sont affichées sur une feuille aimantée au tableau. Une fois à sa place, il sort ses affaires, place en bord de table « le travail de maison » à faire corriger par N., consulte son Plan et choisit quelle tâche effectuer.

Le Plan des Grands quasiment identique à celui des CE1. Seule la disposition des rubriques et l'épaisseur des lignes de grilles diffèrent⁶⁷. On retrouve également les Critères, le Graphique ainsi que les cadres d'appréciation. Le fonctionnement est lui aussi identique (en crayon gris ce qui a été fait mais pas corrigé, surligné en jaune ce qui a été corrigé et qui est validé). Le Plan dure deux semaines à l'issue desquelles a lieu l'évaluation, c'est-à-dire le Graphique.

Durant l'accueil N. alterne entre l'entrée de sa classe à laquelle il est appelé par certains parents et les corrections qu'il doit effectuer auprès de ses élèves. Cependant, les Grands sont plus autonomes et ils arrivent souvent seuls en classe. La présence des parents est donc moindre que chez les Moyens et c'est pour cela que N. est plus disponible pour les corrections. Le fait de travailler avec un élève ne l'empêche pas de répondre aux salutations de chaque élève pénétrant en classe ni de rappeler à l'ordre certains élèves un peu lents au démarrage.

67. On notera juste l'apparition de trois éléments supplémentaires :

1. la rubrique « J'écris un texte en langue étrangère »,
2. la fonction possiblement occupée durant le Plan (comme président, secrétaire...) : « J'ai été..... »,
3. la Responsabilité hebdomadaire assumée : « J'ai assumé ma responsabilité..... ».

Nom : PLAN DE TRAVAIL n° Du au

Textes Recopies

Lectures Lectures à la maison

Orthographe Poésie

Numération Tables

Opérations Cahier de nombres

Problèmes Géométrie

Je prépare une recherche sur Ma conférence

Conférences écoutées

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

Ateliers

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

J'écris un texte en langue étrangère

J'ai été J'ai assumé ma responsabilité

| | Texte | T. abrégé | Solo | Lecture | Orthographe | Problème | Numération | Problèmes | Opérations | Recherche | Je prépare | Ateliers | Langues | Ordre | Initiatives | Compétences | Caractères | Autonomie |
|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Très bien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Moyen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Insuffisant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

En haut
Au milieu
En bas

Mes parents regardent mon plan et mon travail. Nous en parlons ensemble et ils m'écrivent ce qu'ils en pensent derrière mon plan.

Photo. 2.56 – Recto du Plan de Travail des Grands

Les critères
AUTONOMIE

J'arrive à l'heure
Je dis bonjour
Je regarde les responsabilités
Je sers crayons et travail
Je me mets vite au travail

| L | M | J | V | L | M | J | V | L | M | J | V |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| date | date | date | date | date | date | date | date | date | date | date | date |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

maximum =
j'ai obtenu =

Les critères
TEXTE AU TABLEAU

Je me tiens correctement
Je ne bavarde pas
Je lève la main pour parler
Je trouve au moins 4 erreurs
Je donne au moins 3 propositions
J'écris vite et droit

| L | M | J | V | L | M | J | V | L | M | J | V |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| date | date | date | date | date | date | date | date | date | date | date | date |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

maximum =
j'ai obtenu =

Ce que je pense de mon travail

Ce que Nicolas pense de mon travail

Ce que mes parents pensent de mon travail

Photo. 2.57 – Verso du Plan de Travail des Grands

La classe s'anime petit à petit, au fur et à mesure qu'elle se remplit. Des élèves arrivent et se rendent à leur place, d'autres y sortent leurs affaires de travail, d'autres encore vont et viennent pour aller chercher bouliers, fiches auto-correctives, dictionnaires... Il y a aussi ceux qui, au tableau « tâtonnent » des mots ou des opérations. Tout le monde est bien occupé lorsque la présidente annonce l'heure des Critères.

08h35-08h40 : Les Critères et Responsabilités

« C'est les Critères, on sort son Plan ! Est-ce que tout le monde a bien son Plan devant soi ? » lance la présidente des Grands. Les élèves lèvent le doigt une fois prêts.

Les Critères se déroulent exactement comme chez les Moyens : l'élève-président annonce un à un chaque Critère d'autonomie et chaque élève s'accorde le Critère (ou non) après avoir levé la main s'il estime pouvoir se l'octroyer. Pour mémoire, je rappelle les Critères d'autonomie :

- *J'arrive à l'heure*
- *Je dis bonjour*
- *Je regarde les responsabilités*
- *Je sors crayons et travail*
- *Je me mets vite au travail*

Petite différence, l'élève-président termine avec cette phrase : « Et je vous souhaite à tous une bonne journée ! » « Bonne journée ! » répond le reste de la classe.

Lorsque les Critères sont terminés, il n'est pas rare que N. prenne la parole quelques instants avant que le travail ne reprenne. Il profite de ce moment pour faire une annonce, délivrer une information importante, rappeler un événement prévu aujourd'hui ou faire un commentaire sur la manière dont les élèves ont débuté la journée. Cette prise de parole sonne comme une sorte de mot de bienvenue adressé collectivement à la classe dont le contenu dépend du message que N. souhaite faire passer à ses élèves. Il est donc tributaire des circonstances du moment.



Photo. 2.58 – N., corrigeant le travail d'un élève avec lui.

08h40-09h30 : Travail au Plan

Les élèves retournent ensuite aux divers exercices qu'ils étaient en train de faire avant les Critères : fichier de mathématique ou de géométrie, fiches auto-correctives en français (grammaire, orthographe, conjugaison, lecture...) ou en mathématiques (problèmes), Texte libre...

Durant ce temps, N. passe de table en table continuant le travail de correction débuté dès l'accueil mais portant désormais sur les travaux en train d'être faits également. Penché sur l'élève ou assis à ses côtés quand cela est possible, il regarde scrupuleusement le texte, les opérations ou l'exercice réalisé par l'élève, l'interrogeant sur ce qu'il a écrit ou ses réponses, que celles-ci soient correctes ou non. Lorsqu'il corrige un texte, il souligne les erreurs que l'élève devra par la suite corriger. Mais il donne quelques pistes déjà :

- « Ah, ce n'est pas ce "est" là. Oui, c'est "et" mais comment peut-on le savoir ? »

- « Comment tu le fais le son [j] ? Deux L, ou bien ? Ou bien Y, oui. Et bien c'est Y ici. »
- « Est-ce qu'on dit "ça me plaît pas" ? On dit ? Ça **ne** me plaît pas. C'est toujours "ne... pas". Quand y'a le *pas*, on n'oublie jamais le *ne*. »
- « "Elle va enfer beaucoup.", non. C'est en deux mots. Mais comment on écrit le verbe "faire" ? »
- « "Mais que c'est-il passé ?" Alors, ce n'est pas *c'*. Comment tu écris "s'être passé" ? *Passer* c'est un verbe. Donc regarde, à chaque fois que tu as "se" devant un verbe (comme *se promener*, *se doucher*), c'est "s-e". Trouves-en d'autres des verbes comme ça. »
- « Quel est le sujet de "était" dans "pour qui *était* les parts" ? C'est *les parts*, hein ? Donc il y en avait... plusieurs, oui. Alors comment on marque le pluriel d'un verbe ? Un *s*, tu es sûre ? *e-n-t*, oui. »
- « "Qu'est-ce que... ". Oui, ah tu as bien photographié ça. Parce que c'est une question, alors qu'est-ce qu'on fait dans une question ? On met un point d'interrogation, oui d'accord mais aussi ? On change l'ordre entre le sujet et le verbe. Donc quel est l'inverse de "est-ce" ? C'est "c'est", tu as raison ! »
- « Tu as combien de dizaines là ? Deux, oui. Et sur la correction il en a combien ? Trois. Alors comment ça se fait ? Eh oui, attention, il ne faut pas oublier la retenue ! »
- « Alors pour ce problème, je vais te donner un conseil : il faut que tu te le représentes, ce problème. Avec un dessin, un schéma, c'est plus facile, tu vois ? Mais attention, avec quelles unités travailles-tu ? Des centimètres ? Regarde ce qui est écrit là. Oui, "Dm" donc ce sont des... décimètres. Alors c'est plus grand ou plus petit que les centimètres ? Plus grand, oui. Donc ça va être dur de les représenter. Alors ce que tu vas faire, c'est prendre un carreau pour un décimètre. D'accord ? »

Lorsqu'un élève est en difficulté, qu'il ne comprend pas ce qu'il doit faire ou hésite dans sa réponse, il peut solliciter l'aide d'un camarade situé à ses côtés. Cette aide doit respecter les principes de celle du maître : ne jamais dire la solution mais plutôt pointer les obstacles, les difficultés pour suggérer

des pistes possibles. Il est bien clair que, mis à part quelques élèves, ce genre d'aide est difficile pour un enfant de cet âge qui, parfois sans même le vouloir, délivre la bonne réponse. Mais on notera l'effort notable que les élèves de cette classe entreprennent pour ne pas que cela arrive, s'interrompant eux-mêmes lorsqu'ils se rendent compte qu'ils sont sur le point de dire ce que l'autre doit trouver seul.

Comme chez les Moyens, le tableau est le lieu du tâtonnement, du brouillon : les élèves y inscrivent un mot à l'orthographe incertaine, une opération qu'ils jugent difficile, la représentation d'un problème... L'élève seul est souvent rejoint par un autre ou bien par l'enseignant qui lui prodigue une aide tout à fait semblable à celle qu'il dispense lorsqu'il passe dans les rangs. Jamais il ne donne de réponse mais seulement des indications ou des indices.

Un élève souhaite écrire « habite » dans son texte. Au tableau il écrit « abite ». N. intervient : « “abite”. Alors il y a une lettre à ajouter au début. Oui, c'est *h*. Alors ça, tu n'aurais pas pu le trouver dans le dictionnaire, pourquoi ? Parce qu'on ne l'entend pas, oui. C'est une lettre... muette, bien. »

Parfois, le maître s'appuie sur un élève de passage pour en aider un autre. E3 veut écrire « trajet ». Au tableau il a inscrit « trager ». Le maître passe et dit : « Ah, nous allons demander à E4 parce qu'il l'a utilisé dans un de ses textes dernièrement. E4 comment écris-tu ce mot ? » « Ça s'écrit *t-r-a-j-e-t*. » répond E4.

À 09h40 les petites facteurs passent dans la classe. Comme chez les Moyens, la présidente communique le nombre d'enfants présents et absents ainsi que le nom des élèves responsables de la vaisselle et de la mise des tables à la Cantine.

09h45-09h55 : Mise à jour du plan

À 09h45, la présidente reprend la parole : « C'est la mise à jour du Plan ! Est-ce que tout le monde a bien son Plan devant soi ? » Comme tout à l'heure, les élèves cessent leur activité et lèvent le doigt une fois leur Plan sorti de la pochette. « On met au crayon gris ce qu'on a commencé mais qu'on n'a pas fini. » enchaîne la présidente. La classe s'exécute. « On met au fluo jaune ce

que N. nous a corrigé. » « Et on vérifie ses plannings. » Chaque élève est à ce moment-là censé vérifier que, pour chaque rubrique du plan, tout est à jour.

N. profite là aussi de ce petit temps pour faire un bilan de la matinée de travail personnel et notamment sur l'avancement de certaines parties du Plan : telle rubrique est globalement peu remplie, telle autre est bien avancée. Il donne également le programme de certains moments de la journée.

09h55-10h20 : Regroupement, actualités, trouvailles

Une fois la mise à jour du Plan terminée, les élèves rangent leurs tables et se regroupent autour du tableau. La présidente demande alors « Qui a une actualité ou une trouvaille ? » Chacun leur tour, les élèves désireux de présenter quelque chose prennent la parole, présentent ce qu'ils ont à présenter et répondent aux questions du public. C'est souvent lors de ces échanges qu'émergent des interrogations, des problèmes qui donneront lieu à des Recherches. Sur ce point, N. joue un rôle fondamental puisqu'il aide bien souvent le groupe à formuler le problème quand il ne soulève pas lui-même ce qui mérite de faire problème.

10h30-11h00 : Lecture des textes et Texte au tableau

La présidente annonce : « C'est la lecture silencieuse des textes ! » Chaque élève ayant un texte à présenter à la classe relit son texte dans son cahier. Après quelques instants, la présidente reprend la parole : « C'est la lecture des textes ! »

Comme chez Moyens, les auteurs lisent chacun leur tour leur texte. Le reste des élèves écoute puis critique, pose des questions, demande des précisions. Les élèves peuvent également faire remarquer l'incohérence d'un texte notamment lorsqu'il passe d'une idée à une autre sans plus de rapport.

Une fois qu'il ne reste plus de texte à lire, les auteurs souhaitant proposer leur texte aux journal de l'École (Les Pionniers) le soumettent au vote. La présidente inscrit les titres de ces textes au tableau puis le vote commence, texte par texte. Celui recevant le plus de suffrage est élu. Lorsque la différence entre deux textes-candidats est ténue, un second tour est organisé. En

dernière instance, le professeur impose le texte en fonction de sa qualité ou pour valoriser son auteur⁶⁸.

Le Texte au tableau est légèrement différent de celui des Moyens. En effet, chez les Grands, la partie du texte amendée est directement écrite par un élève au tableau. N. ne le prend pas en note pour ensuite le dicter. À chaque phrase, une discussion s'engage pour savoir si une modification doit être apportée et si oui, laquelle. Si l'auteur est d'accord, un élève la transcrit au tableau. Le rôle des autres élèves est de repérer les éventuelles erreurs dans l'écriture. On corrige et on explique les fautes puis on passe à la phrase suivante. Celle-ci est examinée, modifiée, transcrite et corrigée et ainsi de suite jusqu'à avoir épuisé tout le texte. Là encore, ce travail est l'occasion de voir et de revoir les diverses règles et notions de grammaire, de conjugaison, de grammaire mais aussi de littérature et de stylistique.

Parallèlement à cette rédaction collective au tableau, un élève est chargé de le recopier dans son cahier pour ensuite le taper à l'ordinateur. C'est cette copie numérique qui servira pour les Pionniers.

Une fois le texte terminé, il est relu collectivement. Enfin tous les élèves regagnent leur place.

11h45-11h55 : Inscription dans les Ateliers et rappel des Responsabilités

Lorsque tout le monde est à sa place, la présidente lance le rappel des Responsabilités comme chez les Moyens. C'est l'occasion pour chacun de se rappeler ce qu'il a à faire à la sortie de la classe. Pendant ce temps, N. fait pivoter une partie du tableau afin de faire apparaître la liste des Ateliers de l'après midi. Il demande ensuite à chacun de lever le doigt lorsqu'il demande qui souhaite s'inscrire dans tel ou tel Atelier. L'inscription est en principe libre mais l'enseignant se permet de réorienter certaines demandes. Par exemple, il demande aux élèves en retard sur leur Plan de travail de rester en travail personnel. Ou bien, il demande à tel élève d'aller en Atelier peinture afin de terminer son travail qui dure depuis trop longtemps. Une fois

68. C'est notamment le cas lorsqu'il s'agit d'une production d'un élève qui écrit peu.



Photo. 2.59 – Le texte au tableau chez les Grands

tous les élèves inscrits dans un Atelier, ils sortent pour le temps libre d'avant repas, temps libre que certains consacrent déjà à l'avancement de certains travaux ou à la préparation des Ateliers de l'après-midi.

11h55-13h30 : Repas, temps libre et services

Le temps libre se déroule pour les Grands comme il se déroule pour les enfants des autres classes sauf pour l'un d'entre eux : la ou le président(e). En effet, en plus d'être responsable de la gestion du temps de *sa* classe, il ou elle est responsable d'une partie de la gestion du temps de l'École. C'est typiquement le cas de ce temps libre, avant et après le repas. Une cloche immémoriale a été fixée sur l'un des murs du bâtiment des ateliers [Photo. 1.23, p. 85], près de la cuisine. La ou le président(e) des Grands est censée la faire sonner à 12h00 pour annoncer le regroupement pour le repas, à 13h20 pour annoncer la reprise des cours et à 15h45 pour annoncer la fin de la pause. L'élève qui occupe cette fonction est donc libre de vaquer à ses occupations à condition qu'il n'oublie pas ces horaires. Il n'est d'ailleurs pas rare qu'il se les fasse rappeler par des camarades attentionnés : « Eh E9, il

est 12h00, tu as oublié d'aller sonner ! »

Suite au repas, le temps libre reprend immédiatement sauf pour les élèves ayant leurs Responsabilités à effectuer. Il y a bien sûr ceux qui doivent coucher leur Petit ou ceux de poules. Mais il y a aussi ceux qui doivent aller verser les déchets végétaux de la cantine dans le compost du Potager de l'École. Ce compost est par la suite réemployé dans les différentes plantations réalisées par les élèves. Il y a aussi celui qui doit retourner en classe illustrer le calendrier en indiquant temps et température du jour.

Enfin, chez les Grands, l'après repas est l'heure des Initiatives. Un élève prépare le café ou le thé pour les enseignants, un autre lave le tableau, un troisième range le matériel de mathématique... Pendant ce temps, les plus studieux, comme chez les Moyens, ont repris le travail, continuant leur texte, finissant leur fiche de mathématiques.

N. arrive ensuite et, comme au moment de l'accueil, se met à corriger ou à aider les élèves présents. Il n'est pas rare qu'A. vienne l'y aider. Puis, à 13h20, la présidente des Grands sonne la cloche de l'École et les Ateliers se mettent en place.

13h30-14h20 : Ateliers : l'exemple d'une Recherche

La temps des Ateliers peut être également un temps durant lequel certains élèves débutent ou continuent une Recherche. Décidée au gré de la vie de la classe, souvent lors des discussions des Actualités Trouvailles, la Recherche consiste en la résolution d'une énigme par deux élèves. Il s'agit plutôt de sujets de sciences ou de mathématiques.

La veille, N. a présenté un problème à la classe dont voici l'énoncé :

Notre classe mesure 7 mètres de large et 10 mètres de long. Celle de nos correspondants est carré et mesure 8 mètres de côté. Laquelle de ces deux classes est la plus grande ?

N. a en effet estimé que trop d'élèves n'étaient pas au point sur les notions d'aire et de surface. Après avoir utilisé ce problème pour effectuer les rappels nécessaires, il a demandé deux volontaires pour effectuer une Recherche très similaire à celle du problème : déterminer combien mesure réellement la



Photo. 2.60 – N. et A. corrigent du travail personnel avant les Ateliers.

classe. Celle-ci étant rectangulaire, les mesures et calculs à réaliser sont assez simples. Deux élèves E1 (CM1) et E2 (CE2) se sont proposés.

Pour commencer, ils se sont dotés du mètre-ruban de la classe, puis en ont mesuré la largeur et la longueur : 5,70 m de large, 8,46 m de long.

E1 pose ensuite l'opération $5,70 + 8,46$ puis, hésitant, il se ravise et pose $5,70 \times 8,46$. Mais, pour ne pas exclure E2 de l'exercice, il lui demande de réaliser l'opération avec lui. Il l'interroge sur les opérations intermédiaires et vérifie ses réponses afin que l'opération totale soit correcte. E1 est essentiel car sans lui, E2, qui n'a jamais vu d'opération avec des nombres décimaux, n'aurait pas pu finir le travail. De plus, E1 l'aide à se souvenir des résultats intermédiaires lorsqu'E2 hésite sur ses tables : « 8×7 ? Regarde, tu sais que $7 \times 7 = 49$ alors tu ajoutes encore une fois 7 pour trouver. » Ensemble, ils aboutissent donc à $5,70 \times 8,46 = 48,2220$. En dessous de l'opération, les deux élèves écrivent donc « $48,2220 \text{ m}^2$ ». En guise de bilan, E1 a ensuite l'idée de schématiser sa réponse. Il trace un rectangle représentant la classe (d'échelle 1/100) sur sa feuille, rectangle auquel il ajoute les dimensions mesurées ainsi que les mentions *longueur*⁶⁹, *largeur* en référence aux schémas dessinés lors de la présentation du problème en classe entière.

E1 et E2 décident ensuite de s'attaquer à la bibliothèque jouxtant la classe, véritable annexe de celle-ci. Ils opèrent de la même manière, mesurant longueur et largeur, posant l'opération, E1 guidant E2 dans l'effectuation de celle-ci, puis schématisant la pièce à la même échelle que précédemment. Enfin, ils réitèrent une dernière fois cette procédure pour calculer « le coin café » faisant jonction entre la bibliothèque et la classe.

L'ensemble de ce travail est ensuite présenté à l'enseignant, validé par lui. Il sera par la suite présenté à la classe lors du prochain temps de bilan. Ce sera l'occasion pour l'ensemble des élèves de revoir une nouvelle fois les notions mathématiques en jeu.

Précision importante : toutes les Recherches ne consistent pas en l'application d'une procédure ou d'un théorème. Parfois, une Recherche ressemble d'avantage à une investigation scientifique dont le résultat final ne peut être prédit avec autant de précision. Par exemple, certains élèves auront comme

69. Plus exactement « longuer »...



Photo. 2.61 – Les élèves prennent les dimensions de la classe avec un mètre-ruban.



Photo. 2.62 – Les élèves calculent à deux la surface de la classe.

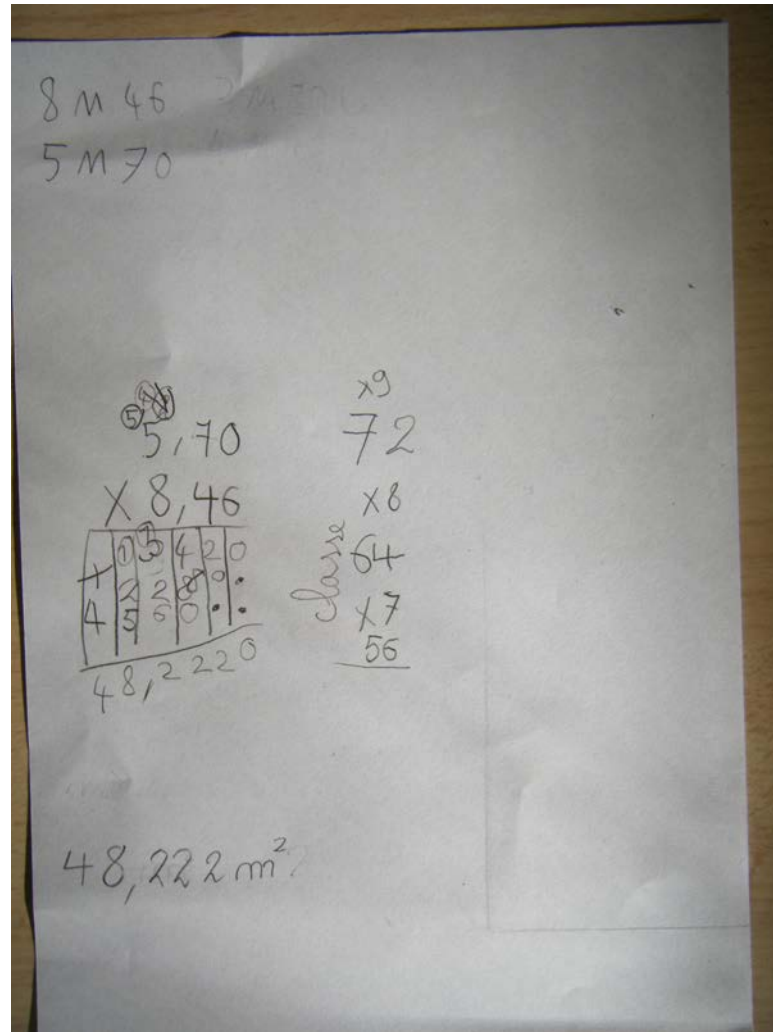


Photo. 2.63 – Feuille de travail des élèves dans le calcul de la surface de la classe.

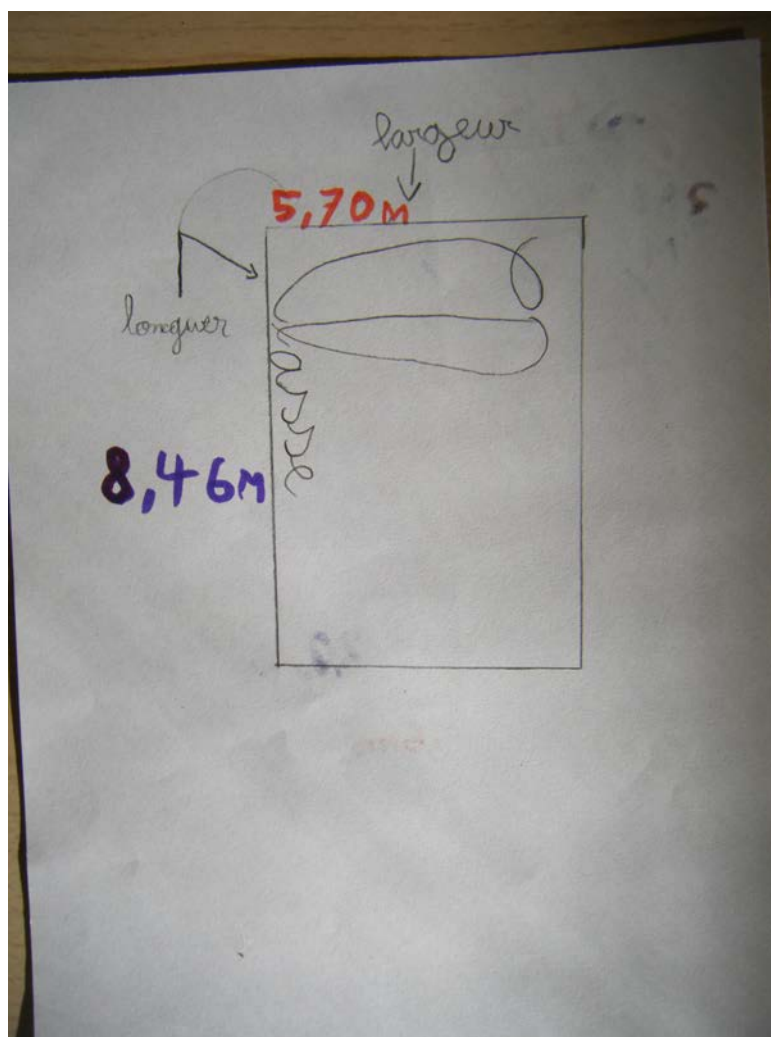


Photo. 2.64 – Schéma des dimensions de la classe.

mission de tester différentes techniques de bouturage, d'autres se proposent de montrer pourquoi $\pi \approx 3,14$, d'autres encore, tenteront d'identifier un insecte ou un champignon trouvé dans l'enceinte de l'École. Cependant, ce qui fait l'originalité et l'unité de ce genre d'activité, c'est l'absence quasi-complète, à la base, de procédures standardisées d'investigation : celles-ci doivent émerger en même temps que l'enquête elle-même⁷⁰, ce qui n'empêche pas l'élève de s'inspirer ou de réitérer des procédures déjà vues.

14h20-15h00 : Travail au Plan

Chez les Grands comme chez les Moyens, la fin des Ateliers signe le retour au travail individuel sur Plan. La classe retrouve le rythme du matin avec ses tâtonnements au tableau, ses exercices sur fiches et les corrections et conseils de l'enseignant.

15h00-15h15 : Mise à jour du Plan, pochette et services

La séquence qui précède la pause de l'après-midi est, chez les Grands, très similaire à ce qu'elle est chez les Moyens : on met son Plan à jour, on fait sa pochette, on fait son service puis on se regroupe pour faire un petit bilan des Responsabilités et des Ateliers.

La mise à jour du Plan se déroule comme le matin, les élèves suivant les directives de la présidente. C'est durant ces mises à jour que certains élèves peuvent s'exclamer : « J'ai atteints les limites de mon Plan ». Cela signifie que tous les objectifs ont été atteints avant la date butoir. Il se peut aussi, c'est plus rare, que l'élève s'écrie : « J'ai fait Plan tout jaune ! » Cela signifie que toutes les rubriques du Plan ont été remplies et corrigées, qu'il ne reste plus de place sur le Plan. Dans les deux cas, cela prêle à félicitations quoique dans le premier, on demande à l'élève de dépasser ses limites pour tendre vers le Plan tout jaune.

Ensuite, la présidente anime « la pochette » en rappelant systématiquement ce qu'elle peut, voire doit contenir⁷¹. Enfin, elle dit « C'est les services

70. Ou encore, la Recherche secrète ses propres modalités de réalisation.

71. En somme, à 15h15, l'élève est prêt à rentrer chez lui puisque l'équivalent de son

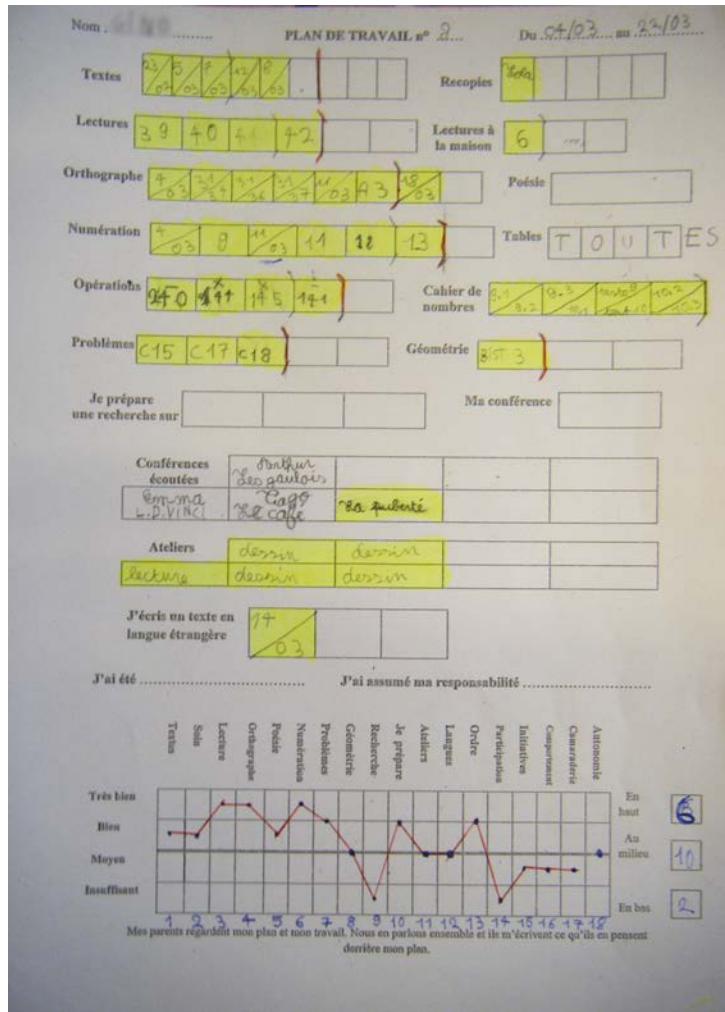


Photo. 2.65 – Un Plan terminé.

quotidiens! » et tous les élèves partent ranger ou nettoyer une partie de la classe.

15h15-15h30 : Regroupement et bilan

Le Plan a été mis à jour, l'élève a préparé ses affaires et la classe est rangée. Un banc a été installé en face du tableau afin de faire un U. La présidente va prendre place dos au tableau, au centre du U. L'élève qui a fini son service s'installe sur le banc. Lorsque tout le monde est installé, la présidente, deux feuilles en main, annonce : « C'est les Initiatives! E1 tu as fait une initiative? » Une Initiative est une bonne action pour l'École ou pour un élève de l'École que l'on fait alors que rien ne nous y oblige (ce n'est pas une Responsabilité). Il n'y a donc rien d'obligatoire à faire des Initiatives mais cela est encouragé et noté. E1 répond « Non, désolé. » La présidente met un point dans la case du jour pour E1 puis demande : « E2, tu as fait une initiative? » E2 répond : « Euh, oui. Avec E8, on a fait le thé pour J. et A., et ensuite on a fait la vaisselle. » La présidente inscrit un 2 (correspondant aux deux Initiatives effectuées) dans la case de l'élève et du jour. Elle poursuit ainsi avec toute la classe.

Les Initiatives terminées, la présidente change de feuille et dit « C'est le bilan des Responsabilités⁷²! E6 tu as fait le compost? » E6 répond à la présidente : « Oui, mais E10 [élève des Moyens], qui devait le faire avec moi, n'est pas venu. » Alors N. intervient : « Ah, alors je pense qu'il faut aller le lui dire et demander pourquoi. Va voir chez les Moyens. » E6 se lève et va frapper à la porte de la classe voisine. Celle-ci est également en plein bilan. « Euh, je voulais dire que E10 n'est pas venu avec moi faire le compost. » dit E6. A., la maîtresse des Moyens, s'adresse à E10 : « Ah, et pourquoi E10? » « Ben... j'ai oublié, désolé. » répond-il, penaud. La présidente des Moyens

cartable est fait. Pourtant, cela ne signifie pas que la journée est terminée. Cela signifie seulement que ce qui est prévu ne requiert rien qui ne soit présent dans la pochette. L'idée est de gagner du temps : si la pochette est faite maintenant, cela va permettre de faire l'activité qui suit jusqu'à la toute fin de la journée, soit ne pas interrompre l'important pour des raisons d'organisation matérielle.

72. Je rappelle que le bilan des Responsabilités permet de vérifier que chacun a rempli la mission qui lui était confiée ainsi que d'exprimer d'éventuels problèmes rencontrés.

intervient : « Donc ça veut dire que tu devras le faire toute la semaine. » E10 acquiesce. E6 repart ensuite dans sa classe. Tous les services ne rencontrent pas de problème et, le plus souvent, l'élève interrogé répond par l'affirmative à la question de la présidente.

Les Initiatives et Responsabilités sont terminées. S'il reste un peu de temps, quelques élèves viennent présenter le travail qu'ils ont réalisé durant les Ateliers (du jour ou précédents) à l'ensemble de la classe. Cela peut être une peinture, un dessin, une sculpture en terre, le bilan d'une Recherche... À chaque fois, les auteurs doivent expliquer ce qu'ils ont fait, pourquoi, comment et répondre aux questions des élèves, aux critiques et aux félicitations. C'est aussi à ce moment que N. peut intervenir et développer une question, un problème à partir de ce qui est présenté ou de ce qui en est dit. C'est ainsi, par exemple, que les questions suscitées par la présentation d'une Recherche peuvent déboucher sur une autre Recherche.

15h30-15h45 : Pause goûter

Comme toutes les autres classes, la classe des Grands prend un petit pause d'un quart d'heure avant d'entamer la dernière partie de la journée. Les Grands rejoignent donc les autres élèves aux pieds du Chêne et prennent chacun leur part du goûter apporté par les cuisinières. Ils se joignent ensuite aux autres élèves pour jouer à différents jeux ou tenter de grimper au Chêne. D'autres, cependant, remontent tout de suite en classe (voire ne descendent pas du tout) parce qu'ils souhaitent finir quelque chose ou doivent installer les tables et les chaises pour la Réunion de coopérative ou la Conférence.

15h45-16h30 : Conférence ⁷³

Durant la pause, dans la classe des Grands, les tables ont été poussées, les bancs installés. L'élève qui présente une Conférence ce soir s'installe dos à la fenêtre. Sur les tables devant lui, il dispose divers objets qui serviront son exposé : livres, maquettes, panneaux... Derrière lui, l'écran du vidéoprojecteur

73. Pour une description plus complète d'une Conférence à l'École, voir (Go 2007, p. 133-156).

a été baissé. L'appareil projette déjà une première diapositive. La pause se termine, les élèves des deux classes supérieures entrent dans la salle et s'installent sur les bancs et les chaises. Les plus au fond s'assoient sur les tables pour être un peu plus en hauteur. Les lumières s'éteignent, la Conférence va commencer.

Pendant une trentaine de minutes, l'élève va développer son sujet : les quatre saisons, Henri IV, l'histoire de l'aviation, la Guadeloupe, l'épilepsie, le système solaire. . . Celui-ci a été préparé à la maison, le plus souvent avec l'aide des parents, et est prévu de longue date. Tel un conférencier professionnel, l'élève développe pour chaque diapositive un propos dont elle est l'illustration et/ou le résumé. Un autre élève est posté à l'ordinateur et passe ces diapositives lorsque le conférencier dit : « Photo ! » Parfois, des doigts se lèvent pour demander des explications sur ce qui vient d'être dit mais cela est assez rare car les questions sont normalement posées après l'exposé. Elles sont autorisées lorsqu'il en va de la compréhension même de ce qui vient d'être dit et qu'il est important de saisir pour la suite. Ce sont d'ailleurs les professeurs qui, régulièrement, se permettent d'interrompre le conférencier lorsqu'il passe un peu vite sur des notions complexes, qu'ils décèlent une trop grande approximation voire une erreur. Dans ce cas, l'auteur est invité à réexpliquer son propos et à lever la difficulté avant de reprendre. À d'autres moments, il s'appuie sur l'un des objets qu'il a pu disposer sur la table devant lui et, si cela est possible et utile, les faire passer dans l'assemblée. Mais là encore, le plus souvent, ces objets sont examinés en fin de Conférence lorsque les lumières sont rallumées.

Une trentaine de minutes plus tard, l'exposé est terminé mais non la Conférence elle-même, laquelle comprend une série d'échanges entre l'élève et le public. Une fois les lumières allumées, le conférencier demande : « Qui a des questions ? » Comme cela est d'usage à d'autres moments de la journée ou dans le cadre d'autres institutions didactiques, deux grandes séries de remarques lui sont adressées. D'abord, des questions ou des demandes de réexplication : « Mais en fait j'ai pas très bien compris ton schéma de l'aile d'avion avec les flèches du vent tout ça. Tu peux le réexpliquer s'il te plaît ? » Généralement, l'élève revient à la diapositive en question et pro-

pose une nouvelle explication. Si celle-ci reste obscure, il peut se faire aider par l'intervention heureuse d'un autre élève ou d'un professeur. Ensuite, les questions d'éclaircissement, les demandes de précisions. Lorsqu'elles ont pu attendre la fin de la présentation, elles reviennent sur des questions secondaires ou annexes, *i.e.* des interrogations liés à ce qui a été dit : « Mais tu as bien dit que l'épilepsie ça se voit que quand on fait une crise. Mais alors... y'a pas de moyens de savoir qu'on est épileptique avant de faire sa première crise? » Il s'agit d'en savoir plus, de tirer certaines conclusions de la présentation. Là encore les professeurs peuvent intervenir mais il s'agira alors de parvenir à une conclusion ayant une portée épistémique importante relativement aux savoirs scolaires : « Alors E8, tu as parlé du volcan de la Guadeloupe, de la Souffrière. Tu nous as dit qu'il s'agissait donc d'une île volcanique. Mais une île volcanique, c'est juste une île avec un volcan? ⁷⁴ ». Si la question reste sans réponse ou sans réponse claire, le professeur peut alors en profiter pour proposer une Recherche sur ce point, reformulant alors sa question : « Bien, alors qui veut faire une Recherche sur la formation des îles volcaniques en général et pas seulement de la Guadeloupe? »

Lorsqu'il n'y a plus de questions, le conférencier dit : « On passe aux critiques et félicités! » Aussitôt, les doigts se lèvent. Un élève félicite le conférencier pour sa Conférence car, dit-il, « elle était longue et [il n'a] pas trop lu [les diapositives]. » Un autre le félicite également car il dit avoir beaucoup appris mais lui conseille de parler plus fort. Chaque félicitation doit être argumentée (l'élève doit dire ce qu'il a appris et/ou apprécié dans la Conférence) et chaque critique doit se doubler une proposition ou d'une suggestion. L'objectif de cette séquence n'est donc pas seulement de donner la parole au public ou de faire des félicitations ou des critiques gratuitement. Il s'agit d'apprendre à en émettre de judicieuses et de pertinentes d'une part et à les recevoir et en tenir compte d'autre part.

Lorsqu'il n'y a plus de question ou que l'heure touche à sa fin, les professeurs présents remercient l'élève conférencier, suivis en cela par le reste des

74. Ce qui est implicitement testé ici, c'est la connaissance du conférencier relative non à la constitution de la Guadeloupe (des terres et un volcan) mais à sa formation par *un point chaud*.



Photo. 2.66 – Une élève fait une Conférence sur la Guadeloupe. Devant elle, les élèves des classes des Moyens et des Grands.

élèves. Tous se lèvent, rangent les chaises et les bancs puis, leur pochette sous le bras, ils quittent la classe. « Au revoir N. ! À demain ! » lancent quelques-uns. « Au revoir E5 ! Au revoir E9 ! À demain ! » leur répond-t-il sur le pas de la porte.

2.5 Fin de visite

Les élèves quittent maintenant l'École. Ils descendent les marchent et franchissent le portillon. Les enseignants restent encore un peu, rangeant leur classe, ajustant l'alignement des tables et des chaises, corrigeant, mettant en page et imprimant le texte tapé à l'ordinateur par l'élève responsable... Si nous sommes mardi, ils se retrouveront, avec M.-P. dans la classe des Grands, autour d'un thé et de quelques victuailles. Après avoir partagé leur ressenti de la journée, A., la directrice, abordera certains sujets qui méritent d'être débattus et décidés collectivement. Ils quitteront l'École bien plus tard que 16h30. Si nous sommes un autre jour, peut-être des parents seront-ils reçus

en rendez-vous par l'un d'entre-eux. Mais quoi qu'il arrive, A., en raison de ses obligations de direction restera plus tard que les autres, répondant aux divers courriels qu'elle reçoit, remplissant des documents administratifs, passant quelques coups de téléphone. Le soleil est bien bas lorsqu'elle quitte l'École. Souvent, il fait nuit.

Ainsi s'achève ce que j'ai voulu être une visite naïve de l'École Freinet de Vence, la plus proche possible de ce que l'on peut simplement observer. Il reste maintenant à tenter de comprendre ce qu'elle est, à saisir sa signification car il n'est pas nécessaire de mener très loin la réflexion pour déjà s'apercevoir ce que cette école, tant comme lieu que comme établissement d'enseignement, a d'extra-ordinaire au sens littéral du terme.

Mon objectif était, en somme de planter le décor, d'immerger autant que possible le lecteur dans le sujet même de l'étude à venir, non afin qu'il réalise une improbable compréhension par intuition directe de sa nature mais pour qu'il s'imprègne, se familiarise avec elle. Ce n'est là qu'une première étape mais qui me paraît des plus nécessaires tant viennent vite les réflexes de comparaisons d'avec ce qui est par ailleurs connu. En effet, mon travail n'a pas pour objectif de comparer cet établissement avec un ou d'autres. Il se propose bien plutôt de donner à voir ce qu'il est directement, en lui-même. L'idée n'est pas de dégager des caractéristiques dont l'École Freinet de Vence aurait l'exclusivité⁷⁵ mais ce qui fait ce qu'elle est, que cela soit ou non partagé par ailleurs. Pour mener à bien cette mission, il nous faut maintenant prendre du recul vis-à-vis de l'École, faire un pas de côté et préparer les instruments permettant de descendre plus en profondeur dans ce qu'elle est. Il nous faut nous doter de bonnes lunettes; il nous faut trouver et adopter un certain regard.

75. Quoique ce chapitre et le précédent témoignent de leur existence pour qui connaît un peu les écoles ordinaires.

Bibliographie de la première partie

- DEWEY, John (1916/2011), *Démocratie et éducation*, Paris : Armand Colin.
— (1925/2012), *Expérience et Nature*, Paris : Gallimard.
- FREINET, Célestin (1934), « Notre naturisme prolétarien fonction éducative », in : *L'éducateur prolétarien* 5.
— (1936), « L'organisation matérielle de l'école », in : *L'éducateur prolétarien* 19-20, p. 2-4.
— (1967a), *L'éducation du travail*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
— (1967b), *Les dits de Mathieu*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
— (1968), *Essai de Psychologie sensible (tome I)*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
— (1971c), *L'école moderne française*, Paris : Maspéro.
- FREINET, Élise (1969), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris : Maspéro.
— (1975), *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Paris : Maspéro.
- FREINET, Madeleine (1997), *Élise et Célestin Freinet, Souvenirs de notre vie (tome I, 1896-1940)*, Stock.
- GO, Henri-Louis (2007), *Freinet à Vence*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- GO, Henri-Louis et Xavier RIONDET (à paraître), *À côté de Freinet*, Nancy : PUN - Éditions Universitaires de Lorraine.
- RIONDET, Xavier (2013a), « Élise Freinet : de l'expérience naturiste aux pratiques de l'École Freinet », in : *Recherches & Éducatives* 8, p. 133-148, URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1569>.
- SENSEVY, Gérard (1998), *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris : PUF.

Deuxième partie

Penser en deweyen

Une biographie de John Dewey

Comme cela apparaîtra au cours des chapitres qui vont suivre, l'une des grandes leçons du pragmatisme est qu'une pensée, une théorie, une œuvre quelle qu'elle soit doit être comprise dans son contexte socio-historique. Si cela ne signifie pas pour autant que la production d'une époque *n'est qu'une* production relative à cette époque, il reste qu'une partie de sa signification doit être trouvée dans l'environnement dont elle est originaire. Le pragmatisme lui-même ne fait pas exception, ce qui, encore une fois, ne fait pas de lui la pensée d'une époque aujourd'hui révolue. Nous pouvons faire l'hypothèse que la fin du XIX^e siècle, la science et la méthode expérimentale ont atteint une masse critique qui fait d'elles les nouveaux standards de rationalité et d'investigation face aux méthodes plus traditionnelles, *a priori*, métaphysiques voire religieuses héritées de l'Antiquité. Peirce, James et Dewey n'en appellent pas à autre chose lorsqu'ils fondent ce qui deviendra le courant pragmatiste (J. DEWEY 1920/2003 ; JAMES 2007 ; PEIRCE 2002).

La philosophie de John Dewey est donc l'œuvre d'une époque mais aussi et surtout d'un homme. Dans ce qui suit, je voudrais présenter une biographie succincte de ce grand philosophe américain. De la sorte, j'espère apporter un premier éclairage sur son œuvre.

3.1 Enfance et entrée à l'Université (1859-1894)

John Dewey est né le 20 octobre 1859 à Burlington dans le Vermont, Nouvelle-Angleterre. Son Père, Archibald Dewey, était le propriétaire d'une épicerie. Il s'était marié, en 1855, à Lucinda Rich de vingt ans sa cadette.

Il eut avec elle quatre enfants. John Dewey était le troisième d'entre eux. Il porte le même nom que le premier enfant de la famille Dewey, mort d'un accident domestique moins d'un an avant sa naissance. En 1861, la Guerre de Sécession éclate et Archibald s'engage dans les troupes de l'Union (il est nommé capitaine dans la Première Cavalerie du Vermont). La petite famille déménage alors en Virginie du Nord afin d'éviter une séparation due à la mobilisation du père. Deux ans après la fin de la guerre, en 1867, elle retourne s'installer à Burlington où le jeune Dewey entre à l'école publique. Il a alors l'âge relativement avancé de huit ans mais cela ne posera visiblement aucun souci : élève brillant, il entrera au lycée (High School) de Burlington dès 1872, à l'âge tout à fait normal de 12 ans. Trois ans plus tard, il fait son entrée à l'Université du Vermont. John Dewey obtient son diplôme en 1879. Il s'agit d'un *Bachelor of Arts*, diplôme délivré après trois années d'études en lettres, beaux-arts ou sciences humaines et sociales.

Nous pouvons sans doute dater la rencontre de Dewey et de la philosophie de ces premières années d'études supérieures. En effet, si Dewey part dès l'obtention de son diplôme à Oil City (Pennsylvanie) en tant que professeur de latin, de science et d'algèbre dans un *High School* de 1879 à 1881, il soumet tout de même plusieurs articles de philosophie à la revue *Journal of speculative philosophy*. Son ancien professeur de philosophie, H. A. P. Torrey est probablement pour beaucoup dans l'attachement que Dewey démontre pour cette discipline. Il trouve auprès de lui les conseils et encouragements nécessaires pour approfondir son intérêt pour elle. Ses premières productions font très bonne impression auprès de W. T. Harris, directeur de la revue, au point que Dewey envisage alors très sérieusement de faire carrière en philosophie. Mais pour cela, il doit reprendre des études plus poussées en philosophie. . . ce qui suppose d'entrer de nouveau à l'Université. Il ne peut financièrement se permettre d'étudier à l'étranger (comme c'est alors l'usage pour le niveau visé) et doit donc opter pour une université américaine. Il postule en conséquence pour une bourse d'études à l'université John Hopkins (Baltimore, Maryland) mais qu'il n'obtient malheureusement pas. Il emprunte la somme d'argent nécessaire à sa tante et fait sa rentrée à l'automne 1882. John Dewey a alors 23 ans.

À John Hopkins, il suit les cours de G. S. Morris, un philosophe hégélien qui aura une grande influence sur lui ainsi que ceux de G. S. Hall, premier américain titulaire d'un doctorat en psychologie (obtenu sous la direction de William James). La renommée de S. Hall explique que John Hopkins valorise la psychologie au sein de son département. On comprend du même coup pourquoi cette discipline occupera une large part de la pensée de Dewey. Le jeune philosophe suivra également les cours de logique d'un certain C. S. Peirce. . . Il y a quelque ironie du sort à noter que, dès cette période, ceux que l'histoire retiendra comme les trois fondateurs du pragmatisme se trouvent en connexion directe ou indirecte mais qu'à ce moment-là, Dewey est bien plus proche de l'hégélianisme de Morris et de la psychologie de Hall que de la méthode expérimentale. En 1884, John Dewey obtient son PhD dont la thèse, sur Kant, a depuis été perdue. Ses perspectives sont ensuite incertaines : Morris ayant quitté John Hopkins pour l'Université du Michigan à Ann Arbor, la psychologie expérimentale de Stanley Hall domine entièrement le département. Il y a de moins en moins de place pour la philosophie à John Hopkins. Dewey commençait à regretter de s'être engagé en philosophie lorsqu'il reçut une invitation à venir l'enseigner à l'Université du Michigan, une invitation émanant de Morris, son maître protecteur. Dewey décida donc de partir s'installer donc dans le Michigan. Là-bas, il loge dans une pension de famille dans laquelle il rencontre une femme de son âge, Alice Chipman. De son âge, elle est à Ann Arbor pour étudier. . . la philosophie ! Elle sera donc l'une de ses étudiantes mais pas seulement puisqu'ils tombent rapidement amoureux et se marient deux ans plus tard (1886). Ils auront trois enfants (Frederick Archibald, Evelyn, Morris) à Ann Arbor puis quatre autres par la suite.

Parallèlement, Dewey commence à construire sa philosophie alors très marquée par le néo-hégélianisme de Morris. Il faudra d'ailleurs attendre la retraite puis la disparition de ce dernier en 1889 pour que la pensée du jeune philosophe s'en émancipe. Cette émancipation prendra concrètement la forme d'un départ de l'Université du Michigan pour celle du Minnesota où Dewey se voit offrir la chaire de Philosophie morale et de logique en 1888. S'il accepte le poste, ce ne sera pas pour longtemps car l'année suivante, l'Université du

Michigan, souhaitant récupérer son poulain, lui propose l'ancien poste de Morris. Dewey accepte, revient et devient enfin Professeur de Philosophie.

Durant cette période pleine d'incertitudes et de changements réguliers, la pensée de Dewey reste essentiellement philosophique même si, sous l'influence notable de sa femme Alice, aux côtés de sujets « raditionnels » en philosophie comme l'entendement humain selon Leibniz (*Leibniz's New essay concerning the human understading*, de 1888) ou l'éthique (*Outlines of a critical theory of ethics*, de 1891) apparaissent petit à petit des sujets moins attendus. Citons par exemple l'éducation, la santé et la sexualité (*Education and the health of Women* (1887), *Health and sex in higher education* (1886)), les statistiques (*Galton's statistical methods* (1889)) ou la poésie (*Poetry and philosophy* (1891)). À cela s'ajoute la présence toujours constante et très importante de la psychologie que Dewey tient pour fondamentale dans le questionnement philosophique (en témoigne *Psychology* de 1887). Dès le départ et bien qu'il soit parvenu à son objectif d'être Professeur de Philosophie, Dewey n'est pas un philosophe « classique » optant pour la défense d'une école de pensée précise et l'étude des sujets déterminés. C'est au contraire un philosophe pluriel, pluraliste qui n'envisage pas les différentes disciplines comme des frontières, des limites à ne pas franchir mais comme des thématiques, des listes de problèmes ouverts à qui veut les résoudre ou contribuer à l'élaboration d'une réponse. Aussi, lorsqu'en 1894 l'Université de Chicago, voisine de la sienne, lui propose un poste de Professeur de Philosophie *mais aussi* de psychologie et de pédagogie, c'est avec enthousiasme que Dewey répond à l'appel.

3.2 Dewey à Chicago (1894-1904)

À Chicago Dewey va développer cette pensée plurielle se développant sur plusieurs fronts. On aurait cependant tort d'y voir là une dispersion, une pensée éclatée sans cohérence. En réalité, chaque champ en éclaire ou débouche sur un autre. Comme le dit Gérard Deledalle, chez Dewey « la psychologie débouche toujours sur la pédagogie, la logique et la morale ; la pédagogie pose la logique et pose, à son tour, des problèmes moraux ; la

logique enfin ne remplirait pas son rôle si elle excluait de sa compétence les jugements sinon les comportements moraux. » (DELEDALLE 1966, p. 150). Dès cette époque seront produits de nombreux articles et ouvrages encore aujourd'hui reconnus comme des incontournables de Dewey. Ils traitent aussi bien de philosophie, de pédagogie ou de psychologie. Citons pour exemples *Interest as related to training of the will* (1895) ou *The reflex arc concept in psychology* (1896) pour la psychologie, *My pedagogic creed* (1897), *The school and society* (1899) ou *The child and the curriculum* (1902) pour la pédagogie. À chaque fois, l'analyse, qu'elle soit psychologique ou pédagogique, se double d'une analyse philosophique excédant le seul cadre initial.

Comment expliquer la profusion et la diversité des productions de Dewey durant cette période ? Nous pouvons faire l'hypothèse que différents facteurs contribuent à produire et développer le caractère pluriel de sa pensée et concourent ainsi à son émancipation du néo-hégélianisme. Tout d'abord, il convient de rappeler le rôle de sa femme Alice qui, depuis toujours s'est montrée soucieuse des questions sociales et politiques. Alice est pour Dewey une sorte d'aiguillon, de mouche du coche qui l'empêche de s'épuiser dans de trop vaines questions métaphysiques. Mais c'est avant tout Jane Addams qui convertira définitivement Dewey à la philosophie sociale. Jane Addams (1860-1935) était une personnalité aussi atypique et plurielle que la philosophie de Dewey : philosophe, sociologue, écrivaine, militante féministe et politique, actrice importante du *settlement movement*¹, elle était surtout connue à Chicago pour avoir fondé la Hull House en 1889 (MAURICE 2014).

1. Le *settlement movement* est un mouvement social de la fin du XIX^e et du début du XX^e qui, en Angleterre et aux États-Unis, visait à réduire les inégalités sociales en créant des lieux culturels et de vie dans des quartiers défavorisés. Ces « *settlement houses* » étaient des établissements proposant divers services aux populations pauvres (cours et conférences, débats, concerts, danse...) assurés par les gens du quartiers eux-mêmes ou bien par des bénévoles plus aisés. L'objectif était de proposer un espace dans lequel la « mixité sociale » (terme sans nul doute anachronique) puisse s'incarner. Il est bien entendu que ces établissements n'avaient pas pour objectif de sortir les populations pauvres de leur situation. Mais en leur donnant accès à ces services, ces ressources, ces lieux de paroles gratuitement, la stratégie consistait à maximiser leur chance d'en sortir. De plus, grâce à leur implantation dans des milieux marginalisés, les *settlement houses* ont rendu possibles de multiples travaux en sciences sociales sur les populations qui y vivaient et donc à une meilleure compréhension de ces groupes sociaux eux-mêmes marginalisés. L'École de Chicago n'aurait pas été ce qu'elle fut sans ces *houses*.

La Hull House se voulait la réplique américaine du *Toynbee Hall* londonien : lieu de vie et de rencontre entre une population défavorisée d'un côté et des intellectuels et des chercheurs en sciences sociales plus aisés de l'autre. . . mais aussi un centre d'accueil, de partage, d'échange, de service, de loisir, de discussion pour la population du quartier. Jane mit en place des cours du soir, une galerie d'art, un jardin d'enfants, un foyer pour jeunes filles, un asile, une cantine pour personnes âgées, des cercles de débats et de discussions. . . Bref, la Hull House, plus qu'un centre social et culturel était une ruche foisonnante d'initiatives, un de ces lieux que l'on qualifierait aujourd'hui « d'alternatif », fait pour et par chacun, pour et par tous. Dewey avait entendu parler de l'ouverture de cet établissement, de ses objectifs et de son fonctionnement. Il entra en contact avec Addams et apporta sa pierre à l'édifice en devenant notamment membre du premier Conseil d'Administration et en y donnant une série de conférences. La signification de la Hull House pour Dewey ne se réduit donc pas à la personne de Jane Addams puisque *c'est l'expérience* même de ce centre qui lui fournit le matériel nécessaire à l'accroissement de sa pensée. Selon Deledalle, « Dewey [y] discutait avec tous : anarchistes, socialistes, partisans de l'impôt direct unique, et apprenant beaucoup de leur contact. » (DELEDALLE 1966, p. 193). C'est donc à la fréquentation de ce milieu prolétaire et hétéroclite si différent du sien que Dewey doit une bonne partie de sa philosophie sociale et politique.

L'influence d'Addams trouve dans certains collègues de Dewey un écho favorable, et ce d'autant plus qu'il n'est pas le seul membre de l'Université à s'intéresser de près à la Hull House. John Dewey s'était lié d'amitié avec un certain George Herbert Mead lors de son passage à l'Université du Michigan. Les deux familles habitaient d'ailleurs dans le même quartier. Mead avait eu les moyens, contrairement à Dewey, de poursuivre ses études en Europe. C'est certainement la raison pour laquelle il se vit offrir un poste à l'Université du Michigan en 1891 avant même d'avoir terminé sa « dissertation ». . . qu'il ne termina d'ailleurs jamais ! C'est à ce moment qu'il rencontra Dewey alors fraîchement et pour la première fois nommé Professeur de philosophie. Et lorsque ce dernier fut appelé à l'Université de Chicago, il le suivit. Comme un symbole du lien qui les unissait tous les deux, en plus d'éprouver un vif

intérêt pour la Hull-House, c'est dans le même immeuble que Mead et Dewey installèrent leur famille.

Mead avait suivi un parcours intellectuel et philosophique similaire à celui de Dewey. Mais contrairement à son collègue et ami philosophe, il opta plus franchement pour une pensée sociale, davantage détachée de la philosophie traditionnelle². Toute son œuvre vise l'articulation de la psychologie individuelle et de la sociologie. Pour Mead, le moi (*self*) n'est pas une entité *a priori*, l'atome de la société. Au contraire, c'est la société, les interactions avec les autres qui donnent existence et forme à ce moi. L'individu n'est donc pas premier chez Mead mais le produit d'un contexte social et d'interactions multiples. Ce renversement de priorité³ est la marque de fabrique de Mead, pensée dont on sait qu'elle se construit, entre autres, dans les échanges que Mead eut avec Dewey. Ceux-ci ne furent pas pour rien dans la conception sociale et politique de Dewey lui-même. Ainsi donc, Mead est-il un autre facteur majeur qui explique pourquoi la pensée de Dewey explore des questions que l'on pourrait davantage classer comme psychologiques ou sociologiques que comme philosophiques.

Un autre facteur est important pour comprendre la forme que prend la pensée de Dewey à cette époque. Cette fois, il ne s'agit pas d'une personne mais d'un travail particulier. Deux ans après son arrivée, Dewey est nommé directeur de l'École Expérimentale de Chicago autrement appelée École Laboratoire (*Laboratory School*). Cette école est rattachée à l'Université mais reste assez indépendante... y compris financièrement puisque les parents d'élèves seront financièrement mis à contribution pour son fonctionnement⁴. La place de Dewey dans cette école se comprend aisément si l'on se rappelle qu'il occupe le poste de Professeur de Philosophie, de Psychologie *et de Pédagogie*. Loin d'être une tâche en plus, nous pouvons penser que ce projet est l'une des raisons majeures de sa venue dans le Michigan. En effet, comme

2. On classe d'ailleurs aujourd'hui Mead aussi bien parmi les philosophes que parmi les sociologues, ce qui n'est pas le cas de Dewey.

3. On pense communément que l'individu est premier relativement à la société en suivant l'argument selon lequel si la partie donne forme au tout, le tout ne donne en rien la partie.

4. Elle fonctionnera également grâce au mécénat.

son nom l'indique l'école est *expérimentale*. Bien que sa population soit très réduite à ses débuts⁵, cet établissement est l'occasion pour le philosophe non seulement d'observer mais aussi de mettre en place toute une série d'expérimentations pédagogiques qui iront en se stabilisant au fil du temps. Dewey n'est pas, comme nombre de figures de l'Éducation Nouvelle de la même époque, l'enseignant, celui qui anime la classe. Il est plutôt en retrait et, s'il est naturellement à l'écoute des « résultats » des expériences mises en place, il en délègue la réalisation aux enseignantes dont sa propre femme Alice.

Deux points nous semblent importants à propos de cette école concernant la pensée de Dewey. Premièrement, les expérimentations pédagogiques qui y sont menées ne sont pas sans rapport avec l'expérience parallèle, vécue par Dewey, de la Hull House. L'objectif de la Hull House est de proposer un lieu ouvert à tous dont l'objectif est d'accroître la compréhension du monde en proposant un certain nombre d'activités. Les acteurs et les bénéficiaires y sont les mêmes personnes. Cette expérience marquera Dewey au point de vouloir la transposer dans le cadre scolaire. L'idée fondamentale de Dewey, dénominateur commun à toutes ses idées pédagogiques, est la même que celle qui anime Jane Addams et sa Hull House : *fournir un milieu pour reconstruire l'expérience*. L'école ne doit pas être ce lieu où se formatent les esprits en suivant des chemins parfaitement balisés à l'avance. Elle doit être un cadre protégé dans lequel ne sont conservés que les obstacles utiles à l'enfant pour se hisser vers des connaissances toujours plus fines et complexes. Si nous prenions l'analogie de terrains de jeux, nous pourrions dire que l'école n'a pas à être un énorme labyrinthe à une seule issue possible pour lequel l'échec signifie simplement un besoin de temps supplémentaire⁶. Elle doit plutôt être de ces terrains aménagés avec toutes sortes d'objets (toboggan, échelle de corde, sable, balançoire, trampoline mais aussi rochers, fourrés, bâtons, herbe, eau. . .). Dans le premier, il n'y a non seulement qu'une solution possible mais même un seul jeu. Celui qui ne sait pas ou ne veut pas y

5. Pour atteindre la centaine d'élèves et 33 professeurs dix ans plus tard.

6. Théoriquement, il n'est pas possible de ne jamais réussir à sortir d'un tel labyrinthe puisque, celui-ci étant fixé, on voit mal ce qui pourrait rendre définitivement impossible l'accès à sa sortie. Dans ce cadre, on comprend que l'échec scolaire n'est jamais que l'absence de réussite d'une tâche *dans un temps imparti*.

jouer est par définition exclu. D'une certaine manière, il n'y a qu'une seule expérience possible du labyrinthe. En revanche, dans le second, il n'y a aucun jeu prédéfini mais une infinité de jeux potentiels. En effet, qui a déjà pu observer des enfants dans ce genre de terrain sait combien ils combinent rapidement les éléments qui s'offrent à eux, créant plus de jeux qu'il n'y a de mobilier et d'objets à disposition. Ce terrain offre donc une grande palette d'expériences possibles. Pour Dewey, l'école doit rendre possible ces croisements, ces combinaisons. Elle doit faire émerger les problèmes plutôt que les poser, ce que tente déjà de faire, à sa manière la Hull House. On comprendra donc combien ces deux expériences différentes se rencontrent et se mêlent dans l'esprit de Dewey. L'expérience de la Hull House nourrit et transforme celle de l'École Laboratoire et inversement.

Deuxièmement, le mode de fonctionnement même de l'école, en tant qu'elle est expérimentale, permet à Dewey d'affiner sa pensée épistémologique. Il lui faut apprendre à concevoir les expériences, à en récolter les résultats, à les analyser etc. Loin du travail classique de philosophe qui ne requiert le plus souvent qu'une bonne bibliothèque et un bureau, celui de Dewey s'enrichit « d'un terrain ». Or, si les sciences sociales, alors naissantes, comme la sociologie et l'ethnographie commencent à comprendre la nécessité de l'observation, donc « d'un terrain » pour leur propre travail, c'est loin d'être le cas de la philosophie qui, au contraire, continue de se pratiquer entre quatre murs. L'École Laboratoire est donc pour Dewey-philosophe une double révolution méthodologique : à l'échelle des sciences humaines et sociales d'une part, et à l'échelle de la philosophie d'autre part. Ce rapport au réel, déjà expérimenté dans le cadre de la Hull House va devenir l'une des marques de fabrique de la pensée de Dewey. Non que son travail tendra à se rapprocher de celui du sociologue par la description minutieuse de pratiques, d'analyse d'entretiens etc., mais que ses réflexions s'appuieront autant sur ses intuitions que sur son observation ; ou plus exactement que l'autorité de ses intuitions à la base de sa philosophie sera moins à chercher dans des livres que dans l'expérience.

Si l'École Expérimentale a été l'une des raisons de la venue de Dewey à Chicago, elle sera également à l'origine de son départ. L'une des mécènes

de l'École proposa à l'Université de donner un million de dollars en vue de former une plus grosse école comprenant une partie à destination non des élèves mais des enseignants. Cette section devait être aux maîtres ce que l'école Dewey était aux élèves : un lieu d'expérimentation. Mais cela supposait la fusion de cette dernière avec la nouvelle. Si Dewey et les parents d'élèves refusèrent cette proposition, voyant dans la fusion un risque de disparition, l'appât du gain fut plus fort chez le directeur de l'Université, W. R. Harper. Profitant d'une absence de Dewey, il conclut un accord avec la généreuse donatrice. À son retour, Dewey manifesta son désaccord et n'accepta d'endosser la direction du nouvel établissement qu'à condition que l'équipe de l'École Expérimentale soit reconduite et qu'Alice devienne la directrice de la section primaire destinée aux enfants. Harper accepta bon gré mal gré et c'est ainsi qu'en 1902, Dewey est nommé directeur du département de Philosophie de l'Université de Chicago auquel est rattachée ce qu'il convient d'appeler désormais la *School of education*⁷. Mais deux ans plus tard, profitant d'une nouvelle absence de Dewey, Harper licencia Alice sous un motif déontologique : l'association du mari et de la femme respectivement à la direction primaire et à la direction générale ne pouvait être que temporaire. Mais l'éviction d'Alice signifiait pour Dewey son éviction de la partie de l'école qui lui était la plus importante, celle relative aux expérimentations avec les élèves. De fait, le limogeage d'Alice revient à lui ôter tout pouvoir sur la School of Education. C'est pourquoi, en mars 1904 Dewey donne sa démission de l'Université de Chicago. À peine a-t-il fait cela qu'il reçoit une nouvelle proposition : l'Université de Columbia de New-York lui offre une chaire dans le département de Philosophie et de Psychologie. . .

Ces années à Chicago auront vu aussi leur lot de publication diverses. Parmi celles restées célèbres, il nous faut citer *Interest as related to training of the will* (1895), *The reflex arc concept in psychology* (1896), *My pedagogic creed* (1897), *The school and society* (1899). On le voit, de cette période, l'histoire retiendra avant tout le travail pédagogique.

Pour terminer sur cette période, il convient de noter que la famille Dewey vécut, durant ces dix ans, quatre grands bonheurs et deux terribles malheurs.

7. Qui remplace donc la Laboratory School

Alice donna naissance à Morris en 1892, à Gordon en 1896, à Lucy Alice en 1897 et à Jane Mary en 1900. Malheureusement Morris meurt en 1895 de diphtérie en Italie et, en 1904, c'est au tour de Gordon de succomber de la fièvre typhoïde au cours d'un voyage en Europe. Nous sommes en droit de penser que ces deux tragiques décès participèrent à leur manière à la philosophie pratique de Dewey comme autant de « rappels à la réalité ».

3.3 Dewey à Columbia (1904-1930)

À New-York, Dewey entre dans une autre phase de sa carrière. Philosophie, psychologie, pédagogie et politique ne cesseront pas d'être ses domaines de prédilection. Mais l'engagement minimal voire timide dont il a plutôt fait preuve à la Hull House de Chicago va laisser la place à un engagement plus réel, plus concret, notamment sur la question publique et politique. Il faut savoir que le travail que Dewey a fourni du temps de Chicago fait de lui un intellectuel de plus en plus connu et reconnu dont on attend régulièrement les prises de positions. Si cela est d'abord vrai en matière d'éducation, dans cette nouvelle période qui s'ouvre, ce le sera aussi de la politique. Dewey devient petit à petit la figure de l'Amérique au yeux du monde entier.

De 1904 à 1919, Dewey écrit beaucoup. Il s'agit de productions dont les racines semblent plonger jusque dans ses premières expériences, lorsqu'il était encore à Chicago, un peu comme s'il avait fallu attendre entre 10 et 20 ans pour que les réflexions initiées par ces expériences soient suffisamment mures pour que Dewey se décidât à les publier. Parmi ces publications, on trouve *Ethics* (1908)⁸, *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays* (1910), *How we think* (1911)⁹ et *Democracy and education* (1916). Ces ouvrages seront l'occasion d'un affinement de sa pensée. Si le passage de John Hopkins à Chicago marque une véritable rupture dans la pensée de Dewey, passant d'une philosophie plutôt néo-hégélienne traditionnelle à une philosophie de l'expérience, plurielle et qui sera à l'origine de son pragmatisme, le passage de Chicago à Columbia est l'occasion d'un travail de cette même

8. Dewey le remaniera en 1932.

9. Qui sera lui aussi révisé en 1933.

pensée, de sa précision, de ses ajustements. En d'autres termes, les principaux jalons ont été jetés à Chicago, il reste maintenant à développer une philosophie complète sur ces bases. De manière générale, cette tâche sera celle de cette période (1904-1930) où l'on peut voir la philosophie de Dewey prendre la forme qu'elle aura à la fin de sa vie. Bref, pour reprendre l'expression de son ancien professeur de logique et co-fondateur du pragmatisme, il s'agit pour le philosophe de *rendre ses idées claires* (PEIRCE 2002) et l'écriture est l'un des moyens pour cela.

L'autre moyen pour Dewey de donner une forme de plus en plus précise à ses idées sera les nombreuses conférences à l'étranger qu'il donnera tout au long de sa carrière à Columbia. Celles-ci porteront le plus souvent directement ou indirectement sur l'éducation, domaine dans lequel il est alors internationalement reconnu. En 1919 Dewey entame un cycle de conférence au Japon puis, dans la foulée et jusqu'en 1921, en Chine. Son célèbre *Reconstruction in philosophy*, publié en 1920, sera en réalité constitué d'un ensemble de conférences données à cette occasion. En 1924, c'est en Turquie que Dewey effectue un séjour. Le gouvernement de Mustafa Kemal le convie à inspecter le système d'éducation turc. Il le nomme ensuite conseiller technique auprès du ministre de l'instruction publique turque d'alors, Hüseyin Vasif Çınar. Deux ans plus tard, en 1926, il effectue un autre cycle de conférences, portant également sur l'éducation à Mexico. Dewey fait partie de la délégation américaine qui, en 1928, est invitée par le gouvernement de la Russie Soviétique à étudier les nouvelles conditions d'éducation. Selon Ou Tsuin-Chen « à son retour, Dewey, en décrivant son voyage en Russie, exprima sa joie d'avoir vu les enfants des écoles en pleine campagne lui montrer leurs collections d'objets divers et d'avoir constaté que son nom servait de mot de passe dans les établissements publics »¹⁰ (TSUIN-CHEN 1958, p. 36). En 1929, Dewey donne les *Glifford Lectures* à l'Université d'Édimbourg. Moins axées sur la question éducative et davantage philosophiques, ces conférences seront par la suite réunies dans ce qui sera publié sous le titre *The quest of certainty*

10. Il est intéressant, pour notre travail de relever que Célestin Freinet avait effectué un voyage similaire 3 ans plus tôt et que, revenant en France, il avait lui aussi exprimé son admiration devant les expérimentations éducatives récentes.

(1929). Enfin, en 1930, Dewey effectue un voyage en France où il est nommé Docteur honoris causa de la Sorbonne.

Durant cette même période, Dewey publiera *Human nature and conduct* (1922)¹¹ ainsi que *Experience and Nature* (1925) qui est certainement une première tentative de « systématisation »¹² de sa pensée. Parait également *The public and its problems* (1926), œuvre de référence pour la pensée politique de Dewey.

Il y a encore un autre moyen par lequel Dewey aiguisa sa pensée : sa participation accrue au débat public via l'adhésion à diverses associations, à des revues et même à une organisation politique. Pour ce qui est de sa participation à diverses associations, nous pouvons noter ce qui suit :

- En 1905, Dewey préside l'*American Philosophy Society*
- En 1910, il est élu à la National Academy of Sciences et il devient membre du Comité Général de l'Association pour l'Avancement¹³ des Gens de Couleur (*National Association for the Advancement of Colored People*).
- En 1913, il est nommé président de la *National Kindergarten Association*.
- En 1928, il participe à une commission d'enquête sur le procès Sacco-Vanzetti.
- En 1929, il devient président du People's Lobby, un lobby d'inspiration georgiste¹⁴.

On remarquera que plusieurs associations auxquelles Dewey prend part ont une nette couleur politique. Mais ce qui va marquer incontestablement l'entrée de Dewey dans le champ politique, c'est sa contribution à la formation (1928) et à la direction (1929) de la *League for Independent Political Action*

11. Également une compilation de conférences données à l'Université Leland Stanford Junior en 1918

12. Par « systématisation » je ne veux pas dire que Dewey tente de faire de sa philosophie un système au sens où Descartes, Spinoza ou Hegel ont produit un système philosophique. Je veux plutôt dire qu'*Experience and Nature*, donne à la pensée de Dewey un caractère bien moins éparé, parcellisé mais plus global, général (*Reconstruction in philosophy* avait déjà initié ce mouvement de réorganisation général).

13. Au sens de *progrès social*.

14. Du nom de l'économiste Henry George (1839-1897). Dewey doit probablement à ses rencontres à la Hull House sa proximité avec ce courant économique et politique.

(LIPA). Résumée grossièrement, cette organisation politique se veut être une alternative au Parti Républicain et au Parti Démocrate trop éloignés des préoccupations populaires et davantage à l'écoute des demandes industrielles. Pour Dewey, la politique américaine de l'époque n'a pas pris la mesure des changements sociaux initiés par l'industrialisation et l'urbanisation du pays. Elle est trop occupée à satisfaire les exigences des plus puissants et oublie largement le *public* et ses nouveaux besoins. Elle doit donc se refonder en ne prenant pas seulement l'économie comme mètre étalon. Elle doit établir un diagnostic le plus exhaustif possible de la situation sociale américaine. Cela signifie que la vie ordinaire des gens doit redevenir le cœur des mesures politiques. Cette organisation progressiste ne parviendra jamais au pouvoir mais elle aura tout de même une certaine influence puisqu'elle inspirera le New Deal de Roosevelt quelques années plus tard¹⁵. Quoi qu'il en soit, la place importante qu'y occupe Dewey suffit à montrer une fois de plus à quel point il ne saurait être considéré comme un « philosophe dans sa tour d'ivoire » mais, au contraire, qu'il s'agit bel et bien d'un intellectuel public.

Ces nombreuses et diverses expériences contribueront plus que jamais à l'idée que la vie est avant tout expériences et que le propre d'une expérience, avant même de produire ses effets ou d'être analysée est d'être vécue, *eue*. Il n'y a pas de domaine plus privilégié qu'un autre pour enrichir sa compréhension du monde à partir du moment où nous pouvons vivre de véritables expériences. Cela suppose de notre part une implication, un engagement. Ceux que Dewey contracte sont plus divers et plus profonds qu'auparavant et c'est certainement pourquoi sa philosophie de l'expérience se précise et se développe encore comme nous le disions plus avant.

Mais l'expérience, relève aussi de la vie personnelle et familiale. Nous ne saurions passer sous silence certains événements plus privés très importants de cette période. Premièrement, la famille s'agrandit lorsqu'en 1905 les Dewey adoptent un petit italien âgé cinq ans, Sabino. Sans doute espèrent-ils que la venue de ce jeune enfant efface quelque peu la peine encore vive due à la disparition de Gordon, un an auparavant. Deuxièmement, Alice Chipman

15. Même si Dewey reste critique vis-à-vis du New Deal qu'il considère comme du « bricolage » (DELEDALLE 1966, p. 478).

Dewey meurt le 14 juin 1927 suite à un problème cardiaque. D'après G. Deledalle, Alice ne se serait jamais vraiment remise des deux décès de ses enfants (DELEDALLE 1966, p. 285). Malgré cela, Dewey poursuit son travail et ses engagements. On peut néanmoins penser que, là encore, ses expériences personnelles influenceront à leur manière la pensée du philosophe. En 1930, à l'âge de 71 ans, il décide de prendre une retraite bien méritée... qui ne sera cependant pas de tout repos¹⁶ !

3.4 Dewey « à la retraite » (1930-1952)

À partir de 1930, Dewey est officiellement en retraite de l'Université. Néanmoins, il ne nous semble pas abusif de penser que débute alors pour lui une autre partie de sa carrière. Dewey n'envisage pas la retraite comme de longues vacances dédiées au loisir. En réalité, elle signifie simplement pour lui la fin de toutes les contraintes liées au travail salarié de l'Université mais non la fin du travail lui-même. Et de fait, cette dernière période de sa vie, presque aussi longue que la précédente, est très riche et productive. En somme, son statut de retraité mis à part, il n'y a pas de grande différence d'avec sa vie à Columbia : Dewey reste et restera jusqu'à sa mort une personne extrêmement occupée, toujours à l'écriture de quelque livre ou article, prête à donner une conférence n'importe où, et impliquée publiquement dans toutes sortes de problèmes sociaux et politiques. Néanmoins, si nous devons caractériser ce moment de sa vie et surtout de sa pensée, nous dirions qu'il s'agit d'un moment clôturant ou concluant la période précédente, c'est-à-dire, un moment de systématisation¹⁷, de mise en cohérence plus aboutie encore. Dewey avait

16. En réalité, Dewey est en congé de l'Université depuis avril 1927, entre autres et sans doute pour rester au plus près de sa femme très malade. En mars 1930, il prend donc sa retraite « officielle », bien qu'il reste associé à l'Université au titre de Professeur émérite de philosophie.

17. Encore une fois, il faut entendre « systématisation » comme une entreprise visant à articuler, dans une pensée plus large, plusieurs idées relevant de plusieurs domaines, à montrer la cohérence générale de ces thèses à première vue éparses. Il s'agit donc moins de fabriquer *une philosophie systématique* que d'unir ce qui pouvait sembler séparé. Toute comparaison avec la systématisation telle qu'elle se montre chez des auteurs comme Spinoza ou Descartes serait malvenue.

entrepris depuis quelques années déjà, de systématiser sa pensée avec des ouvrages comme *Reconstruction in philosophy* ou *Expérience and Nature*. C'est sur cette lancée qu'il va continuer en produisant des ouvrages très importants. On retiendra *A common faith* (1934), *Art as experience* (1934), *Liberalism and social action* (1935), *Logic : the theory of inquiry* (1938), *Expérience and education* (1939), *Freedom and culture* (1939), *Theory of valuation* (1939), et son dernier ouvrage écrit en collaboration avec le philosophe Arthur F. Bentley, *Knowing and the known* (1949). À cela s'ajoute la révision de deux de ces anciennes productions : *Ethics*, publiée pour la première fois en 1908 et republiée en 1932, ainsi que *How we think*, publiée initialement en 1911 et qu'il republie en 1933. Notons encore la pluralité des thématiques abordées : religion, logique, esthétique, politique, éducation et pédagogie, morale. . .

Mais Dewey, nous le disions, ne passe pas sa retraite au fond de son bureau. Il reste un personnage public, engagé et dont les prises de position et de parole sont toujours attendues. En 1930, l'Amérique est en pleine crise économique et les élections présidentielles de 1932 approchent. En 1929, Dewey avait déjà commencé à réagir en participant pleinement au *People's Lobby* et à la *League for Independant Political Action (L.I.P.A.)* dont les objectifs se présentaient comme des réponses à la crise. C'est toujours dans ce sens que Dewey va agir, faisant campagne pour la *L.I.P.A.* qui tente d'être un troisième parti. Ce ne sera jamais vraiment le cas et c'est finalement le candidat du Parti Démocrate Franklin D. Roosevelt qui sera élu, non sans avoir proposé une batterie de mesures anti-crise (New Deal). Bien qu'insuffisant aux yeux de Dewey, le New Deal produira des effets qui conduiront Roosevelt vers un second mandat en 1936. Dewey, comme beaucoup d'autres votera pour lui, faute de mieux. Durant ces quelques années, le philosophe est plus que jamais un personnage politique : il est engagé, apporte son soutien à certaines personnalités politiques, défend telle ou telle thèse, tel ou tel programme publiquement, en attaque d'autres etc. À cela s'ajoute d'autres engagements encore dont voici un échantillon :

- De 1933 à 1935, il est élu vice président de l'*American Association of Cultural Relation with Russia*. On sait que Dewey avait visité la Russie en 1928. Mais cette visite a laissé des traces chez lui ; il revient

avec le sentiment que la Russie est une grande nation avec laquelle le monde doit compter. C'est pourquoi, au moment où la peur du bolchevisme s'emparait du monde « Dewey fut l'un des premiers à protester contre le blocus de la Russie et le refus de l'admettre dans la Société des Nations. Ce qui lui valut d'être considéré comme un "rouge" » (DELEDALLE 1966). Le philosophe s'est toujours engagé en faveur des politiques véritablement porteuses de paix et de démocratie dans le monde. Et cela interdisait, selon lui, l'exclusion internationale ou l'humiliation d'un pays. En 1918 déjà, il plaidait pour que « le traité de paix avec l'Allemagne ne soit pas dicté par l'esprit de vengeance » (DELEDALLE 1966). L'Histoire a depuis montré que ses craintes étaient justifiées. . .

- En 1937, Dewey préside une autre commission d'enquête : celle sur le procès Trotsky¹⁸. Léon Trotsky a été obligé de fuir la Russie soviétique en raison de graves accusations portées contre lui par le régime stalinien de Moscou. La commission d'enquête présidée par Dewey a pour but de démêler le vrai du faux de ces accusations. Elle produira un rapport très favorable à Trotsky, réfutant l'ensemble des charges portées contre lui à Moscou. . . ce qui ne l'empêchera pas de se faire assassiner à Mexico en 1940.
- En 1952 et alors qu'il est âgé de 92 ans, Dewey devient membre de deux associations : l'*Ethical Union* et de l'*Advisory Committee of Racial Equality*. Si cette dernière porte ses objectifs dans son intitulé même, l'*Ethical Union* est une association ayant pour but de promouvoir des idéaux, des programmes en faveur de la démocratie en Amérique et dans le monde. 1952 étant l'année de sa mort, nous pouvons sans

18. Dewey et Trotsky avaient préalablement eu l'occasion de débattre à propos de la signification de l'adage bien connu : « la fin justifie les moyens » (voir la position de Trotsky et la réponse de Dewey dans (TROTSKY, J. DEWEY et HACHE 2014)). Comme le montre Milanese (MILANESE 2015), Dewey n'a jamais été un révolutionnaire au sens marxiste-léniniste du terme. Il s'est même montré très critique à l'égard du totalitarisme soviétique (J. DEWEY 1939/1955). Cependant, la question de la radicalité ne lui est pas étrangère. Sa critique virulente du libéralisme moderne en est un bon exemple (J. DEWEY 1935/2014). De manière générale, les apports du pragmatisme interrogent ce que des termes comme « radicalité » ou « révolution » peuvent bien signifier et les conséquences politiques qui en découlent (PEREIRA 2010).

exagérer dire que Dewey aura été *jusqu'au bout* un défenseur de l'idée progressiste.

Jusqu'à sa mort, John Dewey sera resté un personnage public toujours profondément attaché à la démocratie et aux idées progressistes. Jusqu'à la fin, il aura prononcé des conférences, publié des tribunes et autres articles, adhéré à des associations promouvant ces valeurs. Nous sommes loin, non seulement de la figure du philosophe éloigné des problèmes politiques et sociaux de son temps, mais encore du seul Dewey-pédagogue auquel on le réduit parfois. Ce n'est pas tant qu'il cessa d'être une figure de l'Éducation Nouvelle, mais que le sérieux de sa parole ne s'est jamais borné aux seules idées éducatives.

D'autres événements marquent la dernière partie de la vie de Dewey, plus privés ceux-là. Malgré son âge avancé de 87 ans (nous sommes en 1946), il se marie avec Roberta Grant (née Lowitz). Roberta Grant était une vieille amie de Dewey. Il s'étaient rencontrés lors de son passage à Oil City en 1878 à 1881, alors qu'il était jeune professeur de latin. Ils n'avaient jamais perdu contact. Deux ans plus tard, le « jeune » couple adopte deux petits enfants canadiens. Il s'agit en fait d'un frère d'une sœur : John Dewey Junior (5 ans) et Adrienne Dewey (8 ans). Malheureusement, Dewey n'aura que trop peu de temps pour voir grandir ses nouveaux enfants. Il meurt d'une pneumonie le 1^{er} juin 1952, chez lui à 7h00. Il était affaibli suite à une fracture de la hanche survenue quelques mois plus tôt. Sa femme Roberta était restée à son chevet jusqu'aux derniers instants. Ses cendres reposent aujourd'hui dans sa ville natale de Burlington, à côté de la Chapel Allen, à l'Université du Vermont. Sur sa tombe, en guise d'épithaphe, figurent les dernières lignes de *A common faith* :

The things in civilization we most prize are not of ourselves. They exist by grace of the doings and sufferings of the continuous human community in which we are a link. Ours is the responsibility of conserving, transmitting, rectifying, and expanding the heritage of values we have received that those who come after us may receive it more solid and secure, more widely accessible and more generously shared than we have received it.¹⁹

19. L'épithaphe correspond au passage suivant de l'édition française : « Les choses de la civilisation auxquelles nous attachons le plus de prix n'existent pas de notre propre

Dewey reste une grande figure philosophique américaine. La pluralité et la puissance de sa pensée font de lui un auteur de référence dans le monde entier encore aujourd'hui. Néanmoins, si tel est bien le cas aux États-Unis, force est de constater qu'en France, la philosophie de Dewey (comme le pragmatisme en général), est loin d'être une référence majeure. Et lorsqu'elle l'est, elle l'est rarement dans son entièreté. Sociologues et ethnologues s'intéressent principalement à sa théorie de la démocratie et des valeurs, les chercheurs en sciences de l'éducation en étudient avant tout la pensée pédagogique, les philosophes de l'esthétique connaissent parfois sa philosophie de l'art. . . Mais trop rares sont les usages complets, unificateurs. Tout se passe comme si le dernier travail du philosophe, ce travail, fort mal nommé de « systématisation », n'avait pas eu lieu. Si la pensée de Dewey ne propose pas un système unifié d'interprétation du monde, elle est au moins une méthode d'analyse et de travail du réel. Elle n'est pas une théorie du monde, une doctrine, un prêt-à-penser mais un outil, un instrument pour agir sur lui, ce qui demande tout autant de cohérence. Or, l'usage contemporain de la pensée deweyenne fait trop souvent l'impasse sur ce qui en constitue le ciment, ce qui l'unifie : *le concept d'expérience*²⁰. C'est uniquement lorsque ce concept est saisi qu'il devient sensé, possible et même facile d'user et d'articuler les différentes parties de la philosophie de Dewey. C'est là un impératif de la même manière que savoir parler une langue est un impératif pour communiquer facilement. Si la philosophie deweyenne parle *l'expérience*, il nous faut l'apprendre pour en comprendre toute la richesse.

chef : elles existent grâce aux actions et aux souffrances d'une communauté humaine ininterrompue dont nous ne constituons qu'un maillon. Notre responsabilité consiste à conserver, à transmettre, à rectifier et à étendre l'héritage des valeurs que nous avons reçues pour que les générations futures reçoivent un héritage plus solide et plus sûr, plus facilement accessible et plus généreusement partagé que celui que nous avons reçu » (J. DEWEY 1934/2011, p. 179-180).

20. Ou ce que je nomme son *épistémologie*. . . même si Dewey n'aimait guère ce terme.

3.5 Pour conclure

Comme sa bibliographie nous l'a montré, John Dewey est d'abord un philosophe. Il est un pédagogue ensuite. Et il est enfin un acteur voire un militant politique (ZASK 2015), (COMETTI 2016). Cependant, cela serait une erreur de penser que le pédagogue éclipse le philosophe puis fait place au militant, à l'homme engagé. En réalité, ces qualificatifs désignent des tendances, des dominances dans les travaux de Dewey. De fait, il a *toujours* été à la fois philosophe, pédagogue et politiquement engagé. Sa philosophie est très tôt empreinte de réflexions pédagogiques, ses écrits sur l'éducation débouchent sur des idées politiques (sur la démocratie notamment) et sa pensée politique ne serait rien sans l'arrière plan philosophique qui est le sien.

La vie de Dewey nous montre quelque chose que nous avons peut-être tendance à oublier : les « étiquettes » sont des manières de penser, non des choses. Dire de Dewey qu'il est philosophe ou pédagogue ou militant, c'est vouloir dire que c'est cette facette qui nous intéresse pour une raison ou une autre. Ce n'est pas dire qu'il n'est *que* cela. Sans prise en compte de l'ensemble de sa pensée, aucune de ses parties n'est véritablement complète et donc compréhensible. Ainsi, qui veut comprendre la pédagogie de Dewey doit en comprendre la philosophie et vice-versa. C'est cet aspect holiste de la pensée (de Dewey mais, plus largement, de n'importe quel intellectuel) qui me semble de plus en plus oublié aujourd'hui. Cet oubli ou, du moins, cette manière de réduire une œuvre intellectuelle à l'une de ses parties pour mieux oublier le reste est une preuve du travail que la philosophie pragmatiste a encore à accomplir. Il témoigne de la prégnance encore forte d'une parcellisation du monde qui rend sinon inconcevables, du moins difficiles les ponts et les passerelles entre champs ou domaines strictement délimités. La pensée de Dewey elle-même n'en a-t-elle pas fait les frais, elle qui a été amputée de sa philosophie par les pédagogues et de la pédagogie par les philosophes ?

La leçon que nous délivre la vie de Dewey est qu'une pensée n'est riche et puissante que si elle est *articulée*, c'est-à-dire que si ses constituants entrent en résonance les uns avec les autres, s'appuient les uns sur les autres, se co-

construisent et ce, quels que soient « la discipline » ou « le domaine » dans lesquels on pourrait les ranger. C'est aussi faire du monde et des expériences ordinaires l'occasion d'une réflexion et ne pas laisser son intelligence dans sa bibliothèque ou à son bureau. C'est donc savoir également *agir* de manière réfléchie. Avoir une telle pensée, c'est parvenir à faire du lien entre des sujets et des objets que rien ne semble réunir. C'est en somme construire une philosophie totale.

L'expérience

4.1 Introduction

Dans les chapitres précédents, nous avons vu que l'École Freinet de Vence existe et que son existence même pose question. Elle ne correspond pas à la représentation que l'on se fait ordinairement d'une école. Elle induit en nous un *doute* : nous ne savons pas comment la lire, la comprendre ; les actions et interactions auxquelles nous pourrions nous attendre dans le cadre scolaire ne se produisent pas forcément et que d'autres, complètement inattendues, surviennent pourtant. Cette école est donc singulière, atypique. La singularité appelle pour son analyse un cadre conceptuel suffisamment large pour être capable de rendre compte de l'extraordinaire. Mais l'extraordinaire n'est hors de l'ordinaire que parce que ce à quoi nous nous attendons se réduit à un petit nombre de possibles. L'ordinaire n'est qu'un ensemble limité de possibles auquel nous nous tenons pour gagner en efficacité prédictive et opératoire. L'extraordinaire n'est que ce qui est en dehors de cet ensemble d'habitudes. C'est uniquement lorsque l'inattendu, le surprenant apparaît que nous prenons conscience des limites de notre horizon. L'École de Vence est problématique parce qu'elle questionne cet horizon, plus précisément l'horizon de ce l'école. Elle vient mettre à mal les évidences, les normes, les attendus de ce que *doit être*¹ une école. Pour en rendre compte, il est évident qu'il nous faut élargir notre cadre, étendre notre horizon : certes la plupart des écoles françaises sont loin du modèle vençois, mais cela ne signifie pas que ce qui se passe à Vence ne tombe pas sous la définition de l'École ; cela montre plutôt

1. Il est entendu que ce « doit-être » est relatif à un ensemble de normes et de buts. Il ne s'agit pas d'un devoir catégorique.

que notre définition est trop étroite.

Quel cadre d'analyse est susceptible d'appréhender l'École de Vence *comme* une école? Nous avons dit que, pour plusieurs raisons, la pensée de John Dewey nous semblait très prometteuse. Non seulement parce que Dewey est un philosophe qui a beaucoup pensé l'éducation mais encore parce que ses thèses sont d'une étonnante proximité avec la pensée des Freinet qui anime aujourd'hui encore l'établissement. Si nous avons déjà dit quelques mots sur la philosophie de Dewey en vue de justifier ce rapprochement, nous avons été assez superficiel car il s'agissait avant tout de justifier une intuition. Dans ce chapitre, je souhaite expliquer comment et pourquoi le cadre deweyen fonctionne. Il s'agira donc de présenter ce que j'ai appelé « le langage de l'expérience », c'est-à-dire le fond de la pensée de Dewey. Une fois cela fait, il sera ensuite aisé de poser sur l'École de Vence un regard lucide et précis, rendant compte aussi bien de ce qui est classique que de ce qui l'est moins voire pas du tout pour une école. La philosophie de Dewey sera présentée ici d'une manière instrumentale : il n'est pas question de faire une exégèse de la pensée du philosophe mais bien plutôt de présenter les outils qu'elle contient, de montrer en quoi elle est une ressource. Il y aura sans nul doute des lacunes et des imprécisions, je ferai l'impasse sur des pans entiers de la pensée deweyenne. Mais l'idée est moins de passer en revue l'entièreté de cette philosophie² que d'en fournir les concepts et intuitions de base³. Il sera ensuite possible de lire l'École de Vence à l'aune de l'instrumentalisme, ce qui, pour les raisons indiquées auparavant me paraît tout à fait judicieux. En bref donc, il s'agit plus d'introduire à la *style* pensée (FLECK 2008) qu'à la pensée *exacte* de Dewey, d'introduire au pragmatisme instrumentaliste qu'à Dewey lui-même.

Je voudrais cependant commencer par une mise en garde. La philosophie de Dewey me semble requérir de la part de celui qui l'étudie, une forme de

2. Ce qui serait l'œuvre d'une vie et qui serait davantage approprié en Philosophie, moins en Sciences de l'Éducation.

3. Cependant, il me semble que qui « parle le langage de l'expérience » comprend l'entièreté de la pensée de Dewey sans même avoir besoin de le lire. Ce que je veux dire, c'est qu'adopter ce style de pensée (FLECK 2008), c'est pouvoir anticiper sur la pensée de Dewey.

suspension d'un certain nombre d'attitudes et d'habitudes intellectuelles acquises par la fréquentation d'auteurs plus classiques en philosophie. La pensée de Dewey suppose une mise à distance de nos attendus philosophiques « traditionnels ». Cela s'explique par sa volonté de redéfinir ou, pour reprendre ses mots de « reconstruire » la philosophie. Non que Dewey soit étranger à aux penseurs classiques⁴, mais que ce qu'il propose est en rupture avec une certaine tradition philosophique : la tradition spéculaire⁵. Le pragmatisme en général et celui de Dewey en particulier rebat les cartes, redéfinit les problèmes, opère une critique virulente de la méthodologie philosophique spéculaire jusqu'à possiblement aboutir à une redéfinition de la philosophie elle-même⁶. C'est ce qui en fait à la fois sa force et sa difficulté. Sa force parce que critiquant la philosophie spéculaire pour son incapacité à se mettre à jour depuis l'avènement des sciences expérimentales et les apports de la biologie (et des travaux de Darwin notamment), le pragmatisme échappe aux nombreuses apories qui structurent encore largement philosophie contemporaine. Sa difficulté parce que du fait de cette même critique radicale, le pragmatisme est souvent mal compris. En effet, il s'est toujours présenté comme une tentative non de détruire ni même de dépasser la philosophie mais de la *reconstruire*. Il souhaite proposer *une méthode philosopher* tirant les leçons des avancées de la science et de ses méthodes et refuse en conséquence d'abandonner à la philosophie classique le monopole de la pensée philosophique. L'une comme l'autre emploient donc un certain nombre de termes et abordent des questions qui semblent à première vue similaires. Or, ce n'est pas le cas⁷. Mais puisque la philosophie spéculaire a largement essaimé au

4. C'est justement parce que Dewey « connaît ses classiques » qu'il est en mesure de construire une philosophie critique de la tradition.

5. J'emprunte cet adjectif à (RORTY 1979/1990). La philosophie de tradition spéculaire désigne une attitude philosophique qui tient la connaissance, y compris la connaissance abstraite, comme accessible par le raisonnement seul. Pour cette tradition, l'expérience, l'action ou encore nos habitudes sont au mieux des aides, au pire des obstacles à la connaissance. En aucun cas, elles ne sauraient en être constitutives. Cette tradition ou cette tendance est plus ou moins présente chez les divers philosophes classiques. Avec le pragmatisme, elle est en revanche clairement attaquée.

6. (J. DEWEY 1920/2003, 1925/2012)

7. Au point que, selon moi, le pragmatisme débouche vers une forme de naturalisation de la philosophie qui tend à l'ouvrir vers les diverses sciences humaines et sociales. Il y aurait alors une césure forte entre le pragmatisme, naturellement disposé à entrer en

delà de son propre champs, puisque de nombreuses disciplines mais aussi et plus simplement, nos modes ordinaires de penser sont amplement contaminés par ses dualismes, ses problèmes métaphysiques sans fin, ses réponses toutes faites, ses exigences souvent absurdes... il est très difficile d'approcher le pragmatisme sans d'abord lui être hostile, sinon volontairement, du moins, du fait de nos propres réflexes intellectuels. En d'autres termes, le langage de l'expérience que je m'appête à présenter suppose un véritable effort intellectuel qui est loin d'être facile à soutenir. Seule la confrontation assidue au pragmatisme et à Dewey est à même de nous débarrasser de ces « crampes mentales » (WITTGENSTEIN 1965), véritables obstacles à sa compréhension pleine et entière.

4.2 Un monde parcellisé

Le concept d'expérience est central dans la philosophie de Dewey. Aussi est-ce par lui que je souhaiterais commencer. Mais comme je viens de l'indiquer, de nombreux obstacles intellectuels se dressent devant nous sitôt que nous commençons à nous intéresser au pragmatisme et à ses concepts-clé. Parmi ceux-ci, figure une tendance régulièrement observable consistant à « découper », « diviser », « parcelliser » le réel en entités ou secteurs discrets. Le monde est alors un monde d'objets hétérogènes, juxtaposés les uns à côté des autres et les uns n'ayant rien à voir avec les autres. Il convient de prendre conscience de cette tendance discontinuiste car elle constitue l'une des raisons pour lesquelles le pragmatisme (deweyen) peut paraître si obscure.

Pour se rendre compte de la prégnance de cette tendance, nous pouvons commencer par observer notre monde ordinaire et constater à quel point celui-ci nous apparaît comme un empilement d'étages et une juxtaposition de champs tous plus étanches les uns que les autres. Dans la vie ordinaire, nous disons qu'il y a des enfants, des adultes et des personnes âgées ; qu'il

dialogue et même à adopter certains outils des SHS dans la réflexion philosophique elle-même, et une philosophie plus traditionnelle reposant encore largement sur la spéculation et l'examen conceptuel. Cette distinction me paraît plus radicale encore que celle existant entre philosophie analytique et philosophie continentale (POUIVET 2008b).

y a des filles et des garçons ; qu'il y a de nombreuses nationalités, chacune circonscrite sur un territoire précis. À l'intérieur de ces sociétés, les individus n'occupent pas toutes les mêmes fonctions, que ce soit socialement ou professionnellement. Ainsi, il y a des dirigeants, des cadres, des responsables, des hommes de pouvoir et d'influence. Parmi eux, ont compte des professions très différentes : députés, chefs d'entreprises, magistrats, professeurs, ingénieurs. . . Ceux-ci dirigent voire gouvernent des exécutants, des manœuvres, des sujets, des ouvriers aux profils très variés. Le monde des uns n'a rien à voir avec le monde des autres : ils n'habitent pas aux mêmes endroits, ne s'habillent pas de la même façon, ne mangent pas la même chose, n'ont pas les mêmes goûts ni les mêmes loisirs. . . Bref, la société nous apparaît moins comme un groupe homogène où chacun pourrait remplacer chacun mais au contraire comme un ensemble extrêmement hiérarchisé et organisé où passer d'une place à une autre est loin d'être évident. La société est une sorte d'étagère pourvue de nombreux petits casiers dans lesquels chacun doit savoir se ranger. Il ne viendrait à l'esprit de personne⁸ de revendiquer la libre circulation à l'intérieur de cette bibliothèque, la possibilité de passer d'un casier à un autre. Cela signifierait sans nul doute « l'anarchie » et l'effondrement de la société-étagère. Non, chaque personne à sa place, dans son statut et tout ira pour le mieux.

Dans le monde académique, le monde où se produit le savoir scientifique, cette tendance se perçoit également. Les disciplines sont clairement définies et il est très compliqué et/ou mal venu de se revendiquer de plusieurs d'entre elles. Parfois, des rivalités peuvent éclater entre disciplines, les unes prenant trop d'importance aux yeux des autres ou empiétant sur le domaine de prédilection d'une autre. À cela s'ajoute les cadres administratifs, institutionnels ou les grades qui ajoutent leurs propres grilles sur celle des disciplines. Le savoir scientifique, la connaissance du monde n'est plus un vaste champ d'investigation : il a lui aussi été transformé en un sorte d'étagère où chaque chercheur doit trouver sa place en fonction de sa discipline, de son grade, de son institution de rattachement etc. Cette organisation est censée être elle aussi la meilleure possible : si chacun reste à sa place et ne communique

8. Sauf à quelques « marginaux ».

qu'avec ses proches, nous serons en mesure de comprendre chaque facette du monde. Les physiciens et les chimistes s'occupent de son aspect matériel, les biologistes et les médecins s'occupe du vivant, les sociologues et ethnologues étudient les sociétés humaines, les psychologues la manière de penser des êtres humains. . . Qu'un philosophe fasse de l'histoire, un médecin de la sociologie, qu'un physicien intègre des éléments de géographie et voilà que tout le bel édifice du savoir humain sombre dans le chaos, le confus, le verbiage. Non, chaque scientifique à sa place, dans sa spécialité et tout ira pour le mieux.

Il n'est pas utile de multiplier les échelles pour se rendre compte que cette tendance discontinuiste est on ne peut plus présente dans nos manières d'organiser et de penser le monde, la société et la nature. Pour Dewey (J. DEWEY 1920/2003), la philosophie traditionnelle est sans doute la discipline qui a érigé cette tendance en véritable méthode. Et c'est à son rayonnement que l'on doit la prégnance de la discontinuité dans les moindres recoins de notre entendement. Nous sommes obsédés par l'identification de natures que l'on croit fixées à tout jamais, par la détermination d'essences et de qualités, toutes devant posséder des critères nécessaires et suffisants.

Tout ceci ne doit pas cependant nous conduire à penser que les distinctions, les rôles, des discriminations, les spécificités etc. doivent être refusées. Ce qu'il convient de rejeter, c'est la *réification* des distinctions, non les distinctions elles-mêmes. C'est une chose de dire que A n'est pas pareil que B. C'en est une autre de dire A est radicalement distinct de B, n'entretient avec lui aucun rapport d'aucune sorte, qu'il ne saurait être question de passer de l'un à l'autre. Il y a là, d'après Dewey (J. DEWEY 1938/1993), une tendance à *l'ontologisation* d'étapes logiques : nous prenons pour des choses, une et unifiées, des éléments d'une expérience du monde unifiée. À l'opposé du schéma discontinuiste, Dewey propose un schéma continuiste : la nature est diverse, multiple, mais elle n'est pas constituée d'entités concrètes ou abstraites figées et discrètes. Au contraire : la nature est unifiée mais elle change, se transforme, donne à « sa substance » les formes les plus diverses. Elle est à la fois une et plurielle. Chaque élément de la nature (un rocher, une molécule de gaz, un être vivant. . .) n'est en fait qu'une étape, un moment dans un grand processus évolutif (par l'érosion, les minéraux du rocher finissent par

constituer d'autres rochers, par se retrouver dans l'eau ou des organismes ; la molécule de gaz participe d'une réaction chimique et voit ses atomes réagencés et réintégrés dans d'autres molécules ; un être vivant naît, croît et meurt non sans avoir produit ses effets sur l'environnement...). Ce que l'Homme peut connaître, ce sont les lois de ces transformations, non leurs produits. Plus exactement, il n'y a rien à chercher au delà de ces rapports, de ces processus de transformation : une chose n'est rien d'autre que ce qu'elle permet de faire, que la somme des effets qu'elle peut produire ou produit effectivement dans son environnement. Il n'y a pas de « nature » ni « d'essence » immuables des choses car toute chose est par définition en mouvement, en évolution.

Ainsi donc, il convient de nous débarrasser de ce dogme intellectuel, directement hérité de la philosophie occidentale traditionnelle, selon lequel la nature est parcellisée, où toute chose qui est disposée d'une nature déterminée et définitive. Il faut bien plutôt opter pour un schème continuïste qui ne voit dans la nature que des *trans*-formations (des passages de formes en formes). Tout ne se vaut pas, il y a bien des différences, mais celles-ci ne sont jamais définitives, radicales. Les distinctions ne sont pas des dualismes.

4.3 Origine du pragmatisme

Cette première considération sur la tendance discontinuïste de notre pensée ordinaire permet de mettre en lumière le caractère saillant de la philosophie traditionnelle spéculaire, ces rémanences, ces influences. Cela constitue donc une bonne manière de qualifier ce contre quoi, en réalité, va s'élever le pragmatisme. On comprend alors immédiatement la difficulté de la tâche : construire une manière de penser alternative qui ne tombe pas dans les mêmes travers qu'une philosophie plus de deux fois millénaire... Et cela 1) sans pouvoir se placer dans un contexte, dans un langage dépourvu des pièges de la pensée classique⁹, 2) en ayant à la faire admettre et comprendre à un public

9. Le philosophe pragmatiste fondateur (Peirce, Dewey ou James) mais aussi celui qui tente de s'approprier cette philosophie aujourd'hui, se retrouve dans la fameuse situation du bateau d'Otto Neurath : il doit reconstruire un bateau en pleine mer, sans pouvoir

lui aussi aux prises avec le paradigme classique¹⁰. Le pragmatisme trouve son origine dans *une critique* de la philosophie, restée scolastique et incapable d'intégrer véritablement les avancées scientifiques. Elle partage en cela un point commun avec l'empirisme logique et ce qui deviendra plus tard la philosophie analytique. Les fondateurs de l'empirisme logique comme Bertrand Russell, Moritz Schlick ou Rudolf Carnap partageaient avec Charles Sanders Peirce l'idée selon laquelle la philosophie d'alors devait être reconstruite, rénovée afin de rompre avec un discours métaphysique et scolastique en total décalage avec la science moderne. Mais pour les premiers et contrairement aux seconds, tout devait être rénové. La philosophie moderne devait passer par une analyse rigoureuse du langage afin de construire une philosophie aussi logiquement constituée que la science elle-même. Pour Peirce, James et Dewey, si la critique est pertinente, la solution ne l'est pas. Plus exactement, ce n'est pas celle-là qu'ils choisirent¹¹.

4.3.1 Comment se fixe la croyance

On peut dater l'apparition du pragmatisme autour des années 1877-1878, dates de parution de deux articles fondamentaux de C. S. Peirce : *Comment se fixe la croyance* (1877) (PEIRCE 2002, p. 213-235), *Comment rendre nos idées claires* (1878) (PEIRCE 2002, p. 237-260). Peirce y développe ce qui va être le socle d'une méthode de reconstruction de la philosophie¹² Le premier article est l'occasion de trois mises au point :

- Ce qu'est la croyance ;
- Ce qu'est le doute ;

travailler en cale sèche et à partir de matériaux dont il connaît la fiabilité.

10. Parler de paradigme au sens de Kuhn (KUHN 1962/1983) peut en effet être éclairant. Bien que la philosophie ne soit pas une science, on peut certainement penser, devant l'énormité de la rupture, que le pragmatisme est bel et bien un autre *paradigme* philosophique.

11. Jusqu'à présent, l'Histoire leur a plutôt donné raison. En effet, malgré la visibilité écrasante de tout ce qu'à pu donner le positivisme logique par rapport à l'aura relativement minime du pragmatisme aujourd'hui, ce projet initial n'a pas encore vu le jour. Et il y a des raisons de penser qu'il ne le verra jamais, contrairement au projet pragmatiste en cours de développement depuis cette époque.

12. Dont l'avantage, contrairement à la solution de l'empirisme logique, est de ne pas être *fondationnaliste*.

- Quelles sont les méthodes pour sortir du doute, c'est-à-dire pour fixer la croyance ;

Pour Peirce,

Nos croyances guident nos désirs et façonnent nos actions. Les Assassins ou sectateurs du Vieux de la montagne couraient à la mort au moindre commandement, car ils croyaient que l'obéissance à leur chef leur assurerait l'éternelle félicité. S'ils en avaient douté, ils n'eussent pas agi comme ils le faisaient. Il en est ainsi de toute croyance, en proportion de son intensité. Le sentiment de croyance est une indication plus ou moins sûre que s'est établie en nous une habitude qui déterminera nos action [...] (PEIRCE 2002, p. 221).

Le premier point fondamental à noter ici est que la croyance *n'est pas un état mental*. Croire quelque chose, ce n'est pas se représenter quelque chose par la pensée ou énoncer mentalement une phrase. Croire quelque chose, c'est avant tout *agir* selon cette croyance. Cette idée est importante car elle fait de la croyance quelque chose d'*observable*. Si un tel croit que p , alors ses actions seront en corrélation avec p . À l'inverse, si nous voyons quelqu'un agir régulièrement *comme s'il* croyait p , nous auront de bonnes raisons de penser qu'il croit que p . La croyance est donc *une habitude d'action*.

Le doute, quant à lui

est un état de malaise et d'insatisfaction dont on cherche, en luttant, à se libérer pour atteindre l'état de croyance, tandis que celui-ci est un état de calme et de satisfaction qu'on ne cherche pas à éviter ni échanger contre une croyance en quelque chose d'autre. Au contraire, on s'attache avec ténacité non seulement à croire, mais à croire précisément ce qu'on croit. (PEIRCE 2002, p. 222).

Le second point important est donc relatif à la nature du doute. De même que la croyance, le doute n'est pas un état mental. Il est un état d'irritation, de gêne parce qu'il fait obstacle à l'action, à nos habitudes, à nos croyances. Lorsque nous doutons, ce sont nos croyances et donc nos habitudes d'actions qui sont obstruées. C'est cela qui cause ce sentiment de malaise : si nous doutons, c'est que nous ne savons pas. . . *quoi faire!* C'est donc avec le doute que commence la recherche, c'est-à-dire une tentative pour recouvrer l'état de croyance, soit un continuum d'action. Il y a plusieurs manières pour cela, comme nous le verrons juste après. Ce qu'il faut surtout noter, c'est que le

doute n'est réel que s'il procède d'une rupture dans la continuité de l'agir. En cela, Peirce refuse le doute cartésien, doute méthodique, « doute de papier » dont l'existence repose entièrement sur la formulation d'une question. « Mais le seul fait de donner à une proposition la forme interrogative ne stimule pas l'esprit à la lutte pour la croyance. Il doit y avoir doute réel et vivant ; sans quoi la discussion est oiseuse¹³. » (PEIRCE 2002, p. 223). La recherche commence bien avec le doute mais le doute n'est pas premier. Ce qui est premier, c'est l'arrêt du cours normal de la vie, de nos habitudes. Et le doute n'a pas pour finalité la vérité, la connaissance mais seulement la croyance, *i.e.* le rétablissement du cours de l'action.

On peut croire [...] que nous cherchons non pas seulement une opinion, mais une opinion vraie. Qu'on soumette cette illusion à l'examen, on verra qu'elle est sans fondement. Sitôt qu'on atteint une ferme croyance, qu'elle soit vraie ou fausse, on est entièrement satisfait. (PEIRCE 2002, p. 223).

Ce que refuse Peirce, avec cette conception du doute, c'est également l'exigence d'une résolution du doute qui reposerait sur des prémisses absolues, métaphysiques, logiquement indubitables. La philosophie traditionnelle est friande de ces exercices visant à saper les bases d'une position quelconque en montrant qu'elle repose sur des prémisses dont il est logiquement possible qu'elles soient fausses. Ce que la philosophie demande, c'est l'impossibilité logique du doute. Pour Peirce, cette exigence est absurde et même superflue, oiseuse. Il faut et il suffit que la démonstration qui permet de sortir du doute repose sur des prémisses qui ne sont pas douteuses *réellement*, c'est-à-dire

13. *Ndrl.* Je voudrais ici faire une remarque dont l'extrême importance ne me paraît pas pouvoir attendre les chapitres suivants. La disqualification de la méthode de mise en question par le discours pour provoquer un doute est une disqualification de toute méthode éducative qui ne prendrait pas au sérieux *la vie, l'action* de l'élève. Pour qu'il y ait doute réel et donc recherche réelle, il ne suffit pas de poser une question, ni même de proposer un contexte artificiel dans lequel une action que l'élève ne fait de toute façon jamais ne fonctionne pas. Toute éducation qui ne part pas des actions effectives des élèves se risque donc à réitérer, dans le champ éducatif, l'erreur du doute méthodique : au doute de papier répondra la recherche de papier. J'en profite également pour faire remarquer que Peirce, dont la qualité de scientifique est incontestable, emploie sans scrupule le terme de « vivant ». Cela pour refuser l'argument oiseux lui aussi selon lequel l'idée de vie chez Freinet ne serait pas claire, pas scientifique donc douteuse. N'importe qui de bonne foi comprend ce que « vie » ou « vivant » signifie dans ces contextes, il n'y a donc pas là matière à discussion.

des prémisses qui, lorsqu'elles sont acceptées, n'entravent pas nos habitudes d'agir et de penser. Peirce refuse donc également tout doute portant sur ce qui est communément admis... sauf si cela finit justement par être douteux ! Hormis les cas où des expériences ou des observations tendraient à remettre en question ce que nous tenons pour vrai, il n'est pas raisonnable de douter de ce qui nous semble être la vérité. Les discussions de ce genre sont elles aussi oiseuses.

On comprend déjà ce que les écrits de Peirce ont d'anti-philosophiques si par philosophie nous désignons la philosophie spéculaire. Celle-ci a fait du doute de papier sa méthode, de l'exigence de certitudes absolues son canon de la rationalité, et de la remise en cause gratuite des conceptions communes son fond de commerce. Mais le philosophe américain n'en a pas encore fini avec elle. Car si elle pose des problèmes (factices), la philosophie se propose de fournir les moyens d'y répondre. Or, de tous les moyens qu'elle utilise, aucun n'est véritablement satisfaisant. Seule la méthode scientifique est capable de lever le doute (à condition que celui-ci soit réel) de manière fiable. Autrement dit, la philosophie traditionnelle tend non seulement à poser de mauvaises questions, mais elle ne propose pas non plus de méthodologie adéquate pour fixer une croyance. Voici trois des manières de fixer une croyance selon Peirce :

- **La méthode de Ténacité** : on croit en quelque chose parce que cette croyance nous plaît ou que sa remise en cause nous semble insupportable, non parce que des preuves viendraient étayer cette croyance.
- **La méthode d'Autorité** : notre croyance est fixée en nous non par des preuves mais parce que sa remise en doute est interdite par une Autorité extérieure à nous. Celle-ci peut être institutionnelle (l'État, l'Église...) ou individuelle (un professeur, un supérieur...).
- **La méthode *a priori*** : notre croyance tire sa force de fixation de « preuves » formelles. Elle est acceptée et ancrée en nous davantage parce qu'elle fait partie d'un réseau de croyances formant un tout cohérent que parce qu'elle serait le résultat d'un examen ou d'un test minutieux. Les croyances de ce genre sont fréquentes et une partie d'entre-elles sont tout à fait acceptables voire vitales¹⁴. Le problème

14. Nombreuses sont nos croyances qui ne reposent pas sur une expérience minutieuse-

survient lorsqu'elles sont trop nombreuses, c'est-à-dire lorsque l'ensemble de notre réseau de croyance ne repose plus l'expérience.

La philosophie articule souvent ces trois types de méthode. Le plus souvent, elle commence par la méthode *a priori*, ce qui lui confère un semblant de pertinence. La pensée est logiquement articulée, des propositions s'enchaînent, semblent s'impliquer. Qui admet une partie d'une telle philosophie semble condamné à accepter le tout. Mais les propositions qu'elle produit ne résultent aucunement d'une expérience, d'une observation, de « données empiriques ». Elles ne reposent que sur une logique toute formelle. Tels sont les systèmes philosophiques. *L'Éthique* de Spinoza (SPINOZA 1965) est sans doute l'un des meilleurs exemples de ce genre de pensée puisque cette œuvre, de par sa rédaction *more geometrico*, c'est-à-dire « selon l'ordre des raisons », fait découler toute proposition des axiomes et/ou des propositions précédentes. Qui souscrit au début, aux prémisses, souscrit à la fin, aux conclusions. Les preuves de l'existence de Dieu par Descartes sont aussi de cet ordre même si la démonstration qu'il en donne dans les *Méditations métaphysiques* n'est pas présentée de la même manière (Méditation troisième) (DESCARTES 1992). Il existe néanmoins une réécriture *more geometrico* de cette preuve par Descartes lui-même (DESCARTES 1992, p. 285-294) dont on pourrait attendre qu'elle débouche sur les propositions de Spinoza. Ce n'est évidemment pas le cas, preuve supplémentaire, s'il en était besoin, que la méthode employée, parce qu'elle est *a priori*, peut bien donner des résultats apparemment consistants *et* contradictoires. Voilà justement, le problème pointé par Peirce : la logique seule ne suffit pas à produire une croyance fiable. Cette méthode « fait de l'enquête quelque chose de semblable au goût développé : mais malheureusement, le goût est toujours plus ou moins une affaire de mode : c'est pourquoi les métaphysiciens n'ont jamais pu arriver à aucun accord solide » (PEIRCE 2002, p. 229). Si la philosophie continue de fournir des croyances, c'est que la méthode *a priori* n'est pas la seule qu'elle emploie. Elle l'articule en effet particulièrement bien la méthode de ténacité. Le

ment préparée mais auxquelles nous tenons car elles nous semblent tout à fait probantes pour l'action (par exemple : que Dieu existe (ou n'existe pas), que je suis libre de mes choix (ou déterminé)...

philosophe ayant bâti toute sa pensée, son système philosophique sur des assumptions indépendantes de l'expérience a énormément à perdre de l'examen empirique d'une seule de ses croyances. Puisqu'un système philosophique est logiquement articulé, la fausseté d'une proposition n'entraîne pas sa révision seule mais celle de *l'ensemble* du système. C'est un risque énorme qui explique (sans justifier) pourquoi un philosophe aura du mal à abandonner une thèse malgré un nombre toujours plus grands de réfutations expérimentales solides et qu'il préférera remettre en cause ces mêmes preuves plutôt que son idée. De la même manière, la méthode d'Autorité fonctionne fréquemment en philosophie lorsqu'il s'agit de débattre entre philosophes ou lorsqu'on l'apprend d'une certaine manière. Cette méthode repose sur l'idée suivante : un grand nom de la philosophie ne saurait avoir dit de bêtises. En appeler à Hegel, Marx, Descartes, Kant, Arendt ou Nietzsche serait la garantie de dire quelque chose de juste, d'incontestable. Critiquer l'idée en question, c'est alors oser critiquer les plus grands esprits et c'est faire preuve où bien de témérité ou bien, plus probablement, d'outrecuidance et de vantardise. L'usage de la méthode d'Autorité est heureusement en voie de disparition en philosophie mais il n'est pas rare qu'elle refasse surface de temps à autre. L'intérêt de la méthode d'Autorité est de clore le débat de force, de se soustraire à la demande de preuve (quelconque) et c'est dans cette optique qu'elle est utilisée. Ces trois méthodes ne sont pas employées qu'en philosophie. Il s'agit de méthodes générales par lesquelles un individu peut bien fixer sa croyance. Il reste qu'elles sont toutes insatisfaisantes. La méthode de Ténacité revient à s'aveugler soit-même, la méthode d'Autorité revient à aveugler Autrui et la méthode *a priori*, à première vue plus rationnelle, peut bien des boucher sur des croyances empiriquement fausses car construites par delà l'expérience. Mais il existe une quatrième méthode encore inconnue en philosophie et pourtant largement employée par ailleurs, à divers degrés. Cette méthode est universelle et nous n'y renonçons que lorsque nous ne voyons pas comment l'employer¹⁵. Cette méthode est la méthode de la science :

15. Le non emploi de cette méthode ne signifie pas l'impossibilité logique de son emploi, seulement son impossibilité pratique momentanée. Ce point est important car il permet de révoquer en doute un discours faisant une distinction radicale entre ce qui en relèverait et ce qui n'en relèverait pas. Un tel discours tomberait dans l'erreur évoquée plus haut

- La méthode de l'investigation scientifique : cette méthode consiste à fixer la croyance au regard de l'expérience, c'est-à-dire de la confrontation contrôlée avec la réalité. La croyance qui sera retenue sera celle qui aura passé une série de tests empiriques et qui y aura résisté. La nature exacte et le nombre de ces tests est relatif à un contexte mais, en tout état de cause, il s'agira toujours de ne retenir que l'hypothèse non démentie.

L'énorme avantage de la méthode scientifique, c'est qu'elle contient les germes de son autocorrection. Car comme pour les autres méthodes, celle-ci ne garantit pas le bon raisonnement : l'erreur est encore possible. La différence réside dans le fait que l'erreur peut facilement être décelée avec elle alors que ce n'est pas le cas dans les autres. En effet, dans le cas de la méthode de Ténacité et d'Autorité, l'erreur est par définition exclue : je ne me trompe pas, je ne peux pas me tromper et c'est pour cette raison que je crois que p ; Untel ne se trompe pas, Untel ne peut pas se tromper et c'est cette raison qu'il faut croire que p . Quant à la méthode *a priori*, le problème vient de ce qu'il ne peut exister d'argument définitif en faveur ou à l'encontre de p . Cette méthode n'ayant pas de comptes à rendre à la réalité, il est toujours possible de trouver un argument formel venant attaquer ou étayer p . Or, ce n'est pas le cas de la méthode scientifique. Si ma croyance en p est erronée, un phénomène, une observation, une étude viendra tôt ou tard la contredire. Il se peut que cela survienne dans quelques minutes, le temps que l'expérimentation se termine ou l'observation se produise, où dans quelques années, le temps qu'une expérimentation soit conçue ou que l'observation se fasse. Je ne pourrai donc jamais être absolument certain que p est vrai, qu'il ne s'agit pas d'une erreur. Mais c'est là le prix à payer pour avoir une croyance dont, dira Dewey, *l'assertabilité est garantie*.

En résumé donc, *Comment se fixe la croyance* pose trois jalons importants du pragmatisme :

1. La croyance comme habitude d'action ;
2. Le doute comme interruption du cours de l'action et comme initiateur

consistant à réifier une situation logique temporaire en un état ontologique éternel.

de l'investigation ;

3. La méthode scientifique comme la seule méthode disposant d'une autocorrection donc la seule méthode autosuffisante d'accès à des croyances fiables.

4.3.2 Comment rendre nos idées claires

Publié un an plus tard, *Comment rendre nos idées claires* poursuit le travail entrepris avec *Comment se fixe la croyance*. Cette fois, Peirce réalise un travail plus positif : il s'agit de détailler davantage la fameuse méthode scientifique sur laquelle se terminait l'article précédent. Plus exactement, il s'agit d'en fournir une sorte de principe fondamental, une sorte d'axiome à partir duquel elle se structure. Peirce ne souhaite pas ici approfondir la manière dont nous menons une enquête scientifique, policière ou une simple recherche (comme lorsque nous avons perdu nos clés) ; il souhaite plutôt montrer comment l'investigation scientifique obéit à un fonctionnement dont il est raisonnable de penser qu'il n'a aucune raison d'en rester à la sphère scientifique.

Le titre de l'article vise explicitement la philosophie traditionnelle héritière de Descartes. Pour Peirce, la méthode *a priori* proposée par le philosophe français constitue sans nul doute une avancée comparée à la méthode d'Autorité qui était la norme à son époque. Mais elle est largement insuffisante. Comme nous le disions plus avant, une définition cohérente, précise, complète d'une idée ne la rend pas plus vraie ou du moins plus fiable si la manière dont la définition a été faite est *a priori*. En effet, la clarté d'une idée n'est alors garantie que par l'introspection, c'est-à-dire l'intuition que j'en ai. Et puisque je suis le seul juge de la clarté, rien ne peut me prévenir que je me trompe. Il se pourrait bien que ce que j'estime très clair ne le soit en réalité pas du tout. Preuve en est des conclusions différentes auxquelles aboutissent Spinoza et Descartes alors que tous deux se réclament d'une méthode similaire, *a priori*, faisant de la clarté et de la distinction des idées, les canons de la rationalité. Le problème est que cette méthode ne permet pas de distinguer une idée claire d'une idée qui *paraît* claire ; après tout, nous pou-

vons concevoir clairement quelque chose de confus : je sais que A est confus et je le sais très clairement. Il nous faut donc une autre méthode qui, elle, contient à la fois les moyens d'établissement d'une idée claire et les moyens de sa vérification. Cette méthode, c'est la méthode scientifique.

L'un des obstacle majeur à l'acceptation de la méthode scientifique est la prégnance de l'internalisme dans nos modes de pensée, prégnance que la philosophie héritière de Descartes n'a fait que renforcer en érigeant le doute méthodique en quasi-méthode officielle de la philosophie. L'internalisme admet que le sujet a accès à ces contenus mentaux et que c'est cet accès qui permet de faire la distinction entre une idée et une autre idée, entre une idée vraie ou vraisemblable et une idée fausse ou douteuse. En d'autres termes, l'internalisme fait de l'introspection l'instrument de la construction des idées et le moyen de leur évaluation. C'est au sujet qu'il revient de concevoir clairement et de distinguer soigneusement. Mais cette méthode comporte deux défauts dont l'un a déjà été souligné : puisque je suis le seul à même de juger si mes idées sont claires et distinctes, personne ne peut me dire si mon jugement est correct ou non. Mon rapport avec mes idées est privé donc, par définition, autrui ne peut « venir dans ma tête » me montrer quelles idées sont justes ou non et pourquoi. Dans cette optique le travail intellectuel est un travail solitaire et de méditation. L'autre problème de cette méthode est qu'elle produit des distinctions entre idées à tout-va. Il est très probable que personne n'a exactement la même idée¹⁶ de p : l'idée que l'on se fait de p dépend en effet de notre histoire, de notre rapport avec p etc. Notre « contenu mental » relatif à p est très certainement unique. Dans la conception classique cela pourrait suffire à faire exister une immense variété d'idées sur p . Chacun a donc son idée de p , laquelle n'est pas réductible aux autres. Et ce qui est valable pour les idées l'est aussi pour les croyances et tout ce que nous appelons ordinairement « contenu mental ». Dans ces conditions, il est étonnant de pouvoir échanger, discuter, communiquer car il se peut bien qu'à chaque fois que je crois que mon interlocuteur et moi parlons de p , nous parlions en réalité de choses totalement différentes. Si nous tombons sur ce problème, c'est que nous n'avons pas une conception adéquate de ce qu'est

16. Au sens internaliste du terme.

une idée ou une croyance.

La marque essentielle de la croyance est l'établissement d'une habitude, et les différentes espèces de croyances se distinguent par les divers modes d'action qu'elles produisent. Si les croyances ne diffèrent point sous ce rapport, si elles apaisent le même doute en créant la même règle d'action, de simples différences dans la conscience qu'on en a ne suffisent pas pour en faire des croyances différentes, pas plus que jouer un air avec différents clefs n'est jouer des airs différents. On établit souvent des distinctions imaginaires entre des croyances qui ne diffèrent que par la façon dont elles sont exprimées. Les dissensions qui naissent de là sont toutefois forts réelles. (PEIRCE 2002, p. 245)

Pour Peirce, la croyance *n'est pas* un contenu mental. Ce n'est donc pas en regardant « dans l'esprit » ou en comparant deux « contenus mentaux » (à supposer que cela soit possible) que nous parviendrons à distinguer et à déterminer des idées ou des croyances, mais *dans l'action, dans le comportement* de ceux qui les portent. Il faut passer à une conception beaucoup plus externaliste pour saisir les significations des idées et des croyances. Selon cette conception nous n'avons pas (totalement) accès à nos contenus mentaux. Plus exactement la signification d'un contenu mental n'est pas réductible à ce que l'esprit peut en saisir par introspection. Typiquement, la signification d'une croyance *p* ne réside pas dans l'énumération de ce à quoi on croit exactement lorsque l'on croit *p*, encore moins dans une image, une « représentation » de *p*. Elle réside bien plutôt dans les actions qui découlent de cette croyance. Par conséquent, ce n'est pas par l'examen interne que les idées ou croyances ou n'importe quel « contenu mental » diffèrent, mais par les actions qu'elles produisent. Ainsi, il est bien possible que Paul et Marie n'aient pas à l'esprit tout à fait la même chose lorsqu'ils croient que la boulangerie est à 300 mètres de chez eux. Pierre n'apprécie peut-être pas aussi bien les distances que Marie qui, elle, n'arrive jamais à se souvenir de la couleur exacte de l'enseigne. La manifestation interne de la croyance « la boulangerie est à 300 mètres de la maison » n'est donc pas tout à fait la même. Pour autant, l'un comme l'autre sait parfaitement s'y rendre et revenir ; ils manifestent concrètement les mêmes gestes, les mêmes comportements qui produisent les mêmes effets : ils ramènent sans problème du pain chez eux sans se tromper de chemin. Dès

lors, même si Pierre avait juré que la boulangerie était plus proche et que Marie pensait que la devanture était rose alors qu'elle est verte, cela ne suffit pas pour dire que leur croyance concernant la disposition de la boulangerie était différente. Il en eut été tout autrement si Pierre avait cru que la boulangerie était au premier feu à droite et Marie au second feu à gauche. Nous les aurions vu emprunter des chemins différents, signe que leur croyance était bel et bien différentes.

Pour rendre nos idées claires, il faut donc cesser de tenter de comparer des choses que nous n'avons pas les moyens de comparer (des contenus mentaux) pour se concentrer des éléments tangibles : les conséquences et effets pratiques qu'elles produisent ou peuvent produire. De là la fameuse et fondamentale maxime pragmatiste :

Considérer les effets, pouvant être conçus comme ayant des incidences pratiques, que nous concevons qu'à l'objet de notre conception. Alors, notre conception de ces effets constitue la totalité de notre conception de l'objet. (PEIRCE 2002, p. 248)

Ce que veut dire Peirce, c'est que la signification de « l'objet de notre conception », *i.e.* de ce sur quoi porte notre croyance, de ce dont quoi notre idée est l'idée, réside toute entière dans les effets pratiques qu'il cause ou peut causer. Par « effet pratique », il faut entendre tout type d'interaction entre nous et l'objet en question ou entre l'objet et un autre objet. Voici une illustration que donne Peirce de son principe :

[...] Demandons-nous ce que nous entendons en disant qu'une chose est *dure*. Évidemment nous voulons dire qu'un grand nombre d'autres substances ne la rayeront pas. La conception de cette qualité comme de toute autre est la somme de ses effets conçus. Il n'y a absolument aucune différence entre une chose dure et une chose molle tant que nous ne les avons pas soumises au test. Supposons donc qu'un diamant soit cristallisé au milieu d'un moelleux coussin de coton, et qu'il y reste jusqu'à ce qu'il soit entièrement brûlé. Serait-il faux de dire que ce diamant était mou ? Cette proposition semble insensée et serait telle en effet, sauf dans le domaine de la logique. [...] Dans le cas actuel, il faut modifier notre question et demander ce qui nous empêche de dire que tous les corps durs restent parfaitement mous jusqu'à ce qu'on les touche, qu'alors la pression augmente leur dureté jusqu'au moment où ils sont rayés. La réflexion montre que la réponse est qu'il n'y aurait pas de

fausseté dans cette façon de parler. (PEIRCE 2002, p. 248-249)

La signification du concept « dur » réside dans l'ensemble des effets pratiques dans lesquels ce concept s'applique et rien que cela (cette pierre est dure car elle raye le verre, la terre n'est pas dure car je m'y enfonce, cette roche est moins dure que cette autre roche car la première s'effrite sur la seconde...). Il n'y a pas de propriété métaphysique, de Forme de la dureté qui se cacherait derrière l'ensemble de ces effets. On objectera certainement que l'ensemble des effets pratiques en question est un ensemble ouvert : rien n'indique jamais que nous ayons épuisé l'ensemble des effets possible d'une chose et donc que nous soyons parvenu à sa signification ultime. Cette remarque ne serait une objection que si le pragmatisme avait pour ambition de dévoiler l'essence ultime des choses, leur nature fixée à tout jamais. Le pragmatisme prend la science pour modèle, laquelle, contrairement à une image trop souvent répandue¹⁷, ne dispose pas d'une méthode infaillible permettant de dévoiler « le monde tel qu'il est », indépendamment de tout cadre conceptuel. Plus humblement, la science tente de répondre à des questions (dont des questions sur la nature de la Nature) mais les réponses qu'elle fournit ne sont que transitoires, temporaires. Ce qu'elle dit c'est que, jusqu'à maintenant, nous savons telles et telles choses sur cette partie du réel car nous avons mené les expériences dont les effets pratiques nous ont permis de vérifier ces hypothèses. Mais rien n'indique qu'une nouvelle expérience ne vienne pas étayer et approfondir la compréhension de cette même partie ou, à l'inverse, la renverser. Le physicien n'est pas un métaphysicien : il ne dispose d'aucun moyen de connaître la réalité au-delà des effets pratiques produits par les expérimentations qu'il mène. Et c'est justement parce que Peirce ne pense pas que le métaphysicien dispose d'un tel pouvoir qu'il préfère se contenter de ce qui est certes plus humble mais qui a fait ses preuves : la méthode scientifique. Néanmoins, cette dernière pourrait bien, dans un horizon sans doute très lointain, parvenir à une connaissance du réel sinon absolument certaine, du moins relativement complète. En effet, la science est sinon cumulative du moins perfectionniste : plus elle avance plus elle en

17. Par les philosophes traditionnels mais aussi, il faut bien le dire, par les scientifiques qui se prennent parfois pour ces mêmes philosophes...

sait, plus elle est capable d'imaginer de nouvelles expériences produisant de nouveaux effets pratiques étendant notre compréhension du monde. Voilà pourquoi, pour Peirce, la connaissance absolue dont rêvent les philosophes traditionnels n'est que la connaissance telle qu'elle nous apparaîtrait au bout d'un temps d'expérimentations infiniment long. Cela ne signifie pas que nous ne sachions rien, mais que notre connaissance, la signification des objets qui nous entourent et même de nos propres croyances ne sont que des états transitoires : une rencontre, un problème, un obstacle et, de l'enquête qui suit le doute, surgit une transformation de ce que nous savons, des significations du monde ou de nos croyances.

Il y aurait encore beaucoup à dire sur ce que Peirce présente dans ces deux articles. J'ai déjà bien trop abrégé pour tenter une restitution aussi synthétique que possible. Aussi retiendrons-nous, en plus des points signalés pour l'article précédents :

- La conception externaliste des « contenus mentaux » : la signification d'une idée, d'une croyance ou d'une théorie n'est pas (seulement) une image mentale ou un énoncé mais un comportement, un ensemble de gestes et d'attitudes, des opérations concrètes.
- La maxime pragmatiste : La signification d'une chose réside dans l'ensemble des effets pratiques que nous pensons pouvoir lui attribuer. Cela signifie que pour connaître, il faut agir et faire agir, expérimenter ou plutôt *expérencer*¹⁸.
- La connaissance comme processus : connaître n'est pas un état figé. Nous ne sommes jamais certain que notre connaissance de p est une connaissance complète, totale, définitive. Des effets pratiques de p restent sûrement à découvrir. Cela ne veut cependant pas dire que nous ne connaissons pas p , seulement que nous ne connaissons pas

18. Comme Stéphane Madelrieux (MADELRIEUX 2012) et Mathias Girel (GIREL 2014) le proposent, j'utiliserai régulièrement le terme « expérencer » comme un verbe analogue à l'anglais « *to experience* ». En effet, il n'existe pas déjà d'équivalent français que je pourrais employer. Comme l'expliquent les deux auteurs, le verbe le plus proche « expérimenter » renvoie trop explicitement à l'idée d'une expérience contrôlée de type scientifique ou du moins à l'idée de test, d'essai, de tentative. Or, avec « expérencer », et comme nous le verrons dans ce chapitre, il s'agit davantage de renvoyer à l'idée de « faire l'expérience de », « d'éprouver ».

tout de p.

4.3.3 Conséquences philosophiques

Les écrits de Peirce inspireront beaucoup ceux de William James¹⁹ lequel aura une grande influence du Dewey. Peirce, James et Dewey seront par la suite considérés comme les fondateurs du pragmatisme même si l'on doit à Peirce d'avoir le premier explicité un certain nombre de thèses fondamentales. Pour les résumer, nous pouvons dire que le pragmatisme naît de la volonté de transformer la philosophie en y injectant la méthode scientifique d'éclaircissement des concepts. La philosophie ne doit pas devenir une science au même titre que la physique ou la chimie, mais elle doit opérer une mise à jour lui permettant d'opter pour la méthode plus fiable qu'est la méthode scientifique.

Quoique le pragmatisme se soit avant tout présenté comme une *méthode* d'enquête²⁰, il n'est pas dépourvu de contenu *substantiel*. La raison en est simple : une méthode est un cadre, une grille d'analyse ; en tant que telle, elle ne constitue certes pas une doctrine, un corpus de thèses très précises mais elle exclut, elle réfute, elle s'oppose à d'autres thèses clairement identifiables. Si les règles du jeu du football ne délivrent pas une manière très précise de jouer, une stratégie, elles excluent par exemple que les joueurs puissent se passer la balle à la main. Ce que je évoquer ici, ce sont quelques thèses philosophiques classiques ou spécualires que le pragmatisme ne peut pas accepter. Il sera moins question de dire ce que le pragmatisme dit positivement²¹ que ce qu'il refuse. L'idée est de faire apparaître le pragmatisme « négativement » par ce qu'il n'est pas. Je me concentrerai principalement sur les questions fondamentales en épistémologies suivantes²² :

19. Peut-être pas exactement comme il l'aurait voulu d'ailleurs puisque Peirce tentera de se démarquer de l'interprétation jamesienne de la maxime pragmatiste en parlant de « *pragmaticisme* » plutôt que de pragmatisme afin de s'en démarquer (PEIRCE 1905).

20. Aussi bien en philosophie qu'en physique, en histoire ou en morale.

21. Cela ne serait d'ailleurs possible que si tous les philosophes pragmatistes parlaient d'une même voix, ce qui est loin d'être le cas.

22. La raison pour laquelle cette section me paraît importante réside dans le fait qu'une solide conception épistémologique (au sens de « Ce qu'est la connaissance » me paraît avoir une très grande utilité en matière d'éducation où il s'agit justement de permettre à

- Les rapports entre l'épistémologie et l'ontologie.
- Qu'est-ce la vérité ?
- Qu'est-ce que la réalité ?
- Qu'est-ce que connaître ?

Les rapports entre l'épistémologie et l'ontologie.

À la lecture de certains textes de Dewey, on peut être étonné de l'hostilité qu'il manifeste à l'égard de ce qu'il appelle « l'épistémologie » (J. DEWEY 1920/2003, 1925/2012, 1929/2014), alors que nombreux sont ses textes que je qualifierais d'épistémologiques. La raison s'en trouve dans l'acception assez réduite dans laquelle il tient ce terme. Pour Dewey, l'épistémologie n'est pas cette interrogation générale sur ce qu'est la connaissance, sur la ou les méthodes permettant d'y accéder, son histoire, son rapport avec les disciplines scientifiques etc. Pour lui ce terme recouvre principalement l'interrogation philosophique sur la connaissance en soi. Ce qu'il reproche à ce type d'épistémologie, c'est de considérer la connaissance comme un objet sans histoire, sans genèse, sans évolution. Ce genre d'investigations philosophiques ne peut alors manquer de réifier la connaissance et ses étapes ainsi que ses diverses formes. La question même qui est la sienne ne saurait trouver de réponse, précisément parce qu'elle évacue cela même qui serait susceptible d'apporter quelques lumières. L'épistémologie que cible Dewey tente de définir la connaissance ultime, définitive. Dans cette conception, la connaissance est ou n'est pas et lorsqu'elle est, elle ne peut être que totale. Connaître p , c'est tout savoir de p , c'est ne pas pouvoir se tromper sur p . . . En somme, c'est être omniscient sur p soit disposer d'une connaissance quasi-divine. Nous ne sommes cependant pas obligés de souscrire à cette définition restrictive et accepter comme relevant de l'épistémologie une large part des propositions de Dewey s'intéressant moins à trouver d'hypothétiques critères nécessaires et suffisants de la connaissance qu'à déterminer les conditions logiques, psychologiques, sociales et historiques qui font que nous disons que ceci et cela sont des connaissances. Pour ma part, j'entendrai « épistémologie » dans ce

des êtres d'acquérir des connaissances. Être au point sur ces questions, c'est minimiser les risques de retomber dans les travers épistémologiques donc éducatifs classiques.

sens plus large et parfaitement compatible avec le pragmatisme.

Ceci posé, nous pouvons maintenant dire en quoi le pragmatisme modifie le rapport entre ontologie et épistémologie. Traditionnellement, ontologie et épistémologie sont deux domaines strictement séparés : l'ontologie parle de ce qui est (de l'Être), l'épistémologie parle des moyens que nous avons de connaître. Cette thèse de l'indépendance peut parfois prendre la forme d'une détermination de l'épistémologie par l'ontologie. Nous sommes un certains type d'être (ontologie) et nos manières de connaître (épistémologie) sont déterminées par ce que nous sommes. Il y a donc un primat de l'ontologique sur l'épistémologique. Pour le pragmatisme, cette thèse « de bon sens » n'est pas tenable. Le pragmatisme ne souhaite pas faire primer, à l'inverse, l'épistémologique sur l'ontologique ni tenir ces deux domaines pour radicalement distincts. Ce qu'il souhaite montrer, au contraire, c'est 1) que la thèse de l'indépendance n'est pas soutenable, 2) qu'il y a interdépendance, continuité entre ces deux domaines, plutôt que séparation nette.

Si la thèse de l'indépendance n'est pas soutenable, ce n'est pas parce qu'elle est inconcevable (nous comprenons très bien ce qu'elle veut dire) mais parce qu'elle postule quelque chose de contradictoire. De deux choses l'une : ou bien l'ontologie est un discours portant sur les êtres tels qu'ils sont, sont *totalemment* indépendamment de nous et alors l'ontologie est incompréhensible ; ou bien l'ontologie est un discours sur les êtres indépendants de nous *tels que nous les connaissons* et il n'est plus strictement ontologique mais aussi épistémologique. En effet, s'il s'agit de parler, de penser, de classer, de qualifier ces êtres, comment cela serait-il possible sans concept, sans esprit, sans humain pour cela ? Le pragmatisme ne nie pas que la réalité soit non vide, faite de choses diverses. Ce qu'il nie, c'est qui soit possible de tenir un discours sur ces choses indépendamment de nos capacités logiques d'enquête. En d'autres termes, ce qu'il nie, c'est la possibilité et même, l'utilité, d'un discours sur les choses-en-soi. Car, ou bien ces choses ont quelques rapports avec nous (sans que cela ne signifie que nous en soyons à l'origine) et il nous est possible de les connaître (y compris dans leur rapport d'indépendance avec nous), ou bien ce n'est pas le cas et non seulement nous n'avons aucun moyen de les connaître et, n'interagissant pas avec nous, que ces choses existent ou

pas ne change rien pour nous. Ce qui est en revanche acceptable, c'est une certaine continuité entre l'ontologique et le logique. L'ontologique ne trouve de sens que s'il fait une place à l'épistémologique : sans prise en compte de nos moyens de connaître, des processus qui font que nous qualifions les êtres et les choses, le discours est tout simplement impossible ou dépourvu de sens. C'est notamment le cas de la métaphysique classique dont l'existence ou non des entités ou formes qu'elle dit découvrir n'a pour nous aucun intérêt. Elle est une contradiction à elle toute seule, prétendant découvrir, c'est-à-dire saisir par l'esprit, des choses par nature totalement indépendantes de nous, donc de l'esprit : si tel était *vraiment* le cas, l'esprit aurait-il pu un jour les approcher ? Ne sont-ce pas plutôt des productions de l'esprit qui, étant donné leur mode de production, ont peu de chance de s'insérer dans une enquête humaine ? En revanche, si l'ontologique fait une place à l'épistémologique, il peut parvenir à relativiser son discours, c'est-à-dire à le situer, à lui donner un contexte, à expliciter ses conditions de possibilité et de validité. Un tel discours n'est plus totalement ontologique mais ne perd pas sa valeur pour autant. Aujourd'hui, une partie du discours scientifique nous renseignant, par exemple sur les constituants de la matière est de cet ordre. Contrairement à ce qu'une lecture métaphysiciste pourrait dire, « l'ontologie » de la physique actuelle est radicalement différente de n'importe quelle ontologie philosophique, non pas tant par son contenu que par sa nature. Les atomes, les électrons, les quarks et autres bosons ne sont pas à l'ontologie de la physique ce que les Formes ou les Monades ont pu être à certaines ontologies philosophiques. La différence fondamentale réside dans le fait que, contrairement à ces dernières, la physique donne les conditions expérimentales (et non métaphysiques ou *a priori*) pour les découvrir. Autrement dit, elle est capable d'explicitier les opérations, les instruments, les expériences dont les résultats ont donné corps et signification à ces concepts. Cette ontologie contient donc une dose non négligeable d'épistémologie, d'histoire, de contextualisation. Elle n'est d'ailleurs pas close : les travaux modernes sur ces entités permettent tous les jours d'affiner (et parfois de remodeler en profondeur) leur signification. D'un autre côté, l'épistémologie doit intégrer de l'ontologie. Le travers inverse consisterait à penser que l'on peut connaître formellement. Or,

connaître, c'est toujours connaître *quelque chose*. La connaissance ne pousse pas dans le vide métaphysique mais sur un terrain expérientiel réel. Le tort des épistémologues classique est de ne pas (assez) tenir compte de *l'objet* de la connaissance. Or, l'objet participe pleinement du savoir qu'on en a. Si connaître, c'est adopter un comportement particulier en vue de résoudre un problème, il faut bien qu'il y ait un problème, qu'un quelque chose nous face obstacle jusqu'à ce que nous trouvions la bonne réponse. Non seulement la connaissance serait informe, sans objet mais elle serait même impossible puisque nous n'aurions rien à quoi nous adapter. L'inclusion de l'ontologie dans l'épistémologie ne consiste pas à déterminer d'avance un ensemble d'entités existantes en vue de voir comment nous les appréhendons. Cela consiste plutôt à s'interroger sur la transaction qui s'opère entre le sujet de la connaissance et l'objet de la connaissance dans l'acte de connaître. Il me semble que cela permet de justifier amplement la revendication pragmatiste d'une sorte d'unification des questions ontologiques et épistémologiques.

Qu'est-ce la vérité ?

La séparation de l'ontologie et de l'épistémologie permettait de répondre à cette question. La Vérité, c'est la correspondance avec des résultats épistémologiques avec l'ontologique. Une proposition est vraie si elle correspond, désigne ce qui est, ce qui existe. Dit encore autrement, l'épistémologie est ce qui nous permet de découvrir l'ontologie, ses produits (idées, théories, proposition...) sont vrais ou faux relativement à la réussite de cette mission. L'autonomie de l'ontologie par rapport à l'épistémologie garantissait l'objectivité de la vérité : l'être n'ayant rien à voir avec le connaître, il pouvait être une sorte d'arbitre impartial, un critère auquel nos productions intellectuelles devaient se soumettre²³. Avec l'effondrement de la séparation ontologie/épistémologie, l'être, la réalité peut-il encore fonctionner comme un arbitre neutre ? Cet effondrement ne conduit-il pas à celui de l'objectivité et donc de la vérité ?

Pour répondre à cette question, il faut revenir sur la conception clas-

23. D'où la thèse de la détermination de l'épistémologie par l'ontologie évoquée précédemment.

sique de la vérité. En philosophie classique, le terme vérité désigne le plus souvent une *relation de correspondance*. On parle alors de théorie de la vérité-correspondance (GLANZBERG 2014). En substance cette théorie affirme que la réalité (ou une partie d'elle) est dans un certain état et que nos assertions à son endroit sont vraies si et seulement si elles décrivent cet état, *i.e.* si la réalité est bel et bien, en elle-même, telle que le prétend l'énoncé. Prenons un exemple trivial : imaginons qu'il y a, dans la réalité, un verre d'eau sur la table. L'énoncé « il y a un verre d'eau sur la table » sera alors vrai en vertu de sa parfaite description de ce qui est. À l'inverse, l'énoncé « Il n'y a rien sur la table » est faux car il décrit une table sans rien posé dessus, omettant alors une partie de la réalité : le verre. Le premier énoncé est en correspondance avec la réalité, pas le second. Par ailleurs, le premier est *absolument* vrai alors que le second est *absolument* faux. « Absolument » veut dire ici quelque chose comme « vrai indépendamment de la preuve qu'on en a ». Cela est évident puisque l'énoncé prétend être un énoncé ontologique et non un énoncé épistémique d'une quelconque manière. Cet énoncé est donc une sorte de vérité métaphysique. Il peut sembler absurde de penser qu'une phrase portant sur un verre sur une table puisse prétendre à un tel degré de vérité. Mais nous aurions pu prendre une phrase comme « La matière est constituée d'atomes » et non seulement nous pourrions considérer qu'il s'agit d'une idée plus profonde mais encore que, selon cette théorie, nous touchons là à un aspect véritablement ultime du réel. Autrement dit, le contenu de l'énoncé ne doit pas nous tromper : la théorie de la vérité-correspondance accorde l'adjectif vrai uniquement aux énoncés ontologiquement exacts, quelque soit l'échelle de description.

La pragmatisme peut-il souscrire à cette théorie ? Considère-t-il lui aussi que la vérité désigne une relation de correspondance entre deux ordres, l'ordre ontologique et l'ordre épistémique ? Assurément non pour la raison mentionnée plus avant : si les deux ordres sont intimement liés, il ne saurait y avoir de relation de *correspondance*. Le pragmatisme refuse l'idée d'un ontologique au sens fort, métaphysique, en *totale* indépendance de l'esprit. Cela reviendrait à admettre l'existence de choses par définition ineffables puisque par nature hermétiques à toute production humaine comme les concepts, les ex-

périences, les tests, les catégories. . . Ce que refuse le pragmatisme, *a fortiori* deweyen, c'est que l'ordre de la Nature²⁴ soit étranger aux concepts, que ceux-ci doivent se surajouter à elle. La pensée, l'intelligence, les concepts, les catégories ne sont pas d'un ordre hétérogène à celui de la nature, de l'Être et c'est pour cette raison qu'un gouffre ne sépare pas l'ontologique de l'épistémologique. *D'une certaine manière* nous percevons *directement* ce qui est car nous ne sommes pas des entités surnaturelles, mais des entités produites par la Nature. Nous sommes donc en continuité avec le naturel, avec ce qui est, avec la réalité elle-même puisque nous en faisons partie. Nous ne sommes pas en mesure de sortir de cet état afin de vérifier si nos idées, nos théories, nos croyances correspondent à un monde totalement indépendant de nous. Tout ce que nous pouvons faire, c'est vérifier encore et encore que telle croyance, telle idée, telle hypothèse, telle théorie produit des effets pratiques attendus, cohérents avec ce que nous savons par ailleurs. Si ce n'est pas le cas, le doute survient et une investigation se met en place afin de retrouver le cours normal de l'action. Le critère humain de la vérité n'est pas une correspondance que l'Homme n'a de toute façon pas les moyens d'assurer, mais le continuum de l'action, l'absence de doute relativement à une question. Contrairement à la philosophie classique, le pragmatisme ne croit pas que la vérité puisse s'obtenir une fois pour toute, ni qu'elle est ou n'est pas. La vérité est un processus, et une croyance une idée, une théorie devient vraie, de plus en plus vraie au fur et à mesure que la communauté historique des chercheurs²⁵ la vérifie, lui font passer divers tests et qu'elle résiste encore et toujours. Pour le pragmatisme, la vérité est un concept dynamique, progressif, non un état définitif²⁶.

24. Il est entendu que Nature désigne ici *tout ce qui est*. Il est donc à prendre comme synonyme de « réel » ou « réalité ». Ce terme ne renvoie pas à son acception « écologique » telle qu'on l'entend dans l'expression « Il faut défendre la nature ». C'est donc un synonyme aux accents moins métaphysiques d'un terme comme « l'Être ».

25. Dans un sens très générique, non spécifiquement scientifique.

26. La difficulté à comprendre ce point tient sans doute à la prégnance très forte de la philosophie traditionnelle dans nos modes ordinaires de penser et explique certainement les mésinterprétations fréquentes du pragmatisme comme relativisme. Dewey a longtemps souhaité conserver le terme de « vérité » mais constatant qu'il était trop connoté par la philosophie traditionnelle, il a fini par opter pour l'expression « d'assertabilité garantie » (DELEDALLE 1993), plus transparente à l'égard de la conception pragmatiste de la vérité.

À la lumière de ces quelques éclairages ont compris que la réponse du pragmatisme aux questions initiales consiste moins en un Oui ou en un Non qu'en une critique de la question elle-même et de la définition des termes employés. D'abord, la vérité ne consiste pas en une correspondance entre deux ordres étrangers l'un à l'autre parce que ces deux ordres n'existent pas séparément. La définition traditionnelle de la vérité n'est pas acceptable car elle présuppose une capacité extra-humaine, divine : celle de percevoir, dans une transcendance totale, ce qu'est le réel. Or, un tel « point de vue de Dieu » n'existe pas (ou, à tout le moins, n'est pas accessible à l'Homme). Il faut trouver une définition plus humble, plus humaine. Et puisque notre seul critère fiable de pertinence d'une idée réside dans ses effets pratiques, nous dirons qu'est vraie l'idée dont les effets pratiques n'occasionnent aucun doute d'aucune sorte, quelque soit le domaine²⁷, ou encore celle qui n'est expérimentalement pas réfutée. Cette théorie n'évacue cependant pas le réel, ni son importance dans la question de l'objectivité. Néanmoins, contrairement à la théorie classique, le réel n'intervient pas *directement, lui-même* comme arbitre. Son intervention est médiatisée par l'expérience, par un contexte, une histoire. C'est au cours d'une expérience (scientifique ou ordinaire) que l'idée est réfutée ou non par le réel en tant qu'elle réside en pratiques, actions qui sont réellement satisfaites ou non. Le réel ne juge pas *nos énoncés*, il sanctionne *nos actes* et c'est uniquement par ce biais que nous pouvons savoir si oui ou non nos idées sont vraies. L'objectivité se trouve dans cette sanction ou cette absence de sanction, dans la perturbation ou la continuation du cours d'action. D'aucuns rétorqueront qu'une thèse peut aujourd'hui être tenue pour vraie parce que les actes qu'elle produit ne sont pas encore perturbés, interrompus mais que demain cela pourrait être le cas. Et dans ce cas, nous n'avons pas les moyens de distinguer ce qui semble vrai de ce qui l'est. Mais faire cette remarque, c'est encore vouloir ce qui n'est pas humainement possible. C'est ou bien exiger que l'ensemble des effets pratiques d'une idée soient connus avant de se prononcer sur sa vérité ou sa fausseté, ce qui est impossible, ou bien réitérer la définition de la vérité comme totale, ab-

27. Où l'on voit que l'accusation faite au pragmatisme d'associer utilité/agréable et vérité procède d'une véritable mauvaise foi.

solue, fixe, ce qui rend incompréhensible la connaissance de n'importe quelle vérité. Dans le cas présenté, nous dirons que l'idée en question sera *plus vraie* demain lorsqu'elle aura été amendée, modifiée par l'investigation qui suivra l'interruption du cours de son action, ou bien qu'elle était fausse si une idée complètement neuve vient à la remplacer. Le pragmatisme est un humanisme parce qu'il prend la mesure des limitations humaines. Il nous invite à une certaine humilité de nos exigences intellectuelle²⁸.

Qu'est-ce que la réalité ?

Le pragmatisme semble refuser l'idée que la réalité puisse être indépendante de nous. Mais alors, qu'est-elle pour lui ? Une construction humaine ? Non. Le pragmatisme reconnaît une autonomie, une indépendance au réel : si nous venions à disparaître, l'Univers entier, tout ce qui existe ne cesserait pas pour autant d'exister. Pour autant, l'objet du pragmatisme n'est pas là car il se préoccupe moins de ce réel qui pourrait bien continuer à être sans nous, que du réel tel qu'il est pour nous, du réel avec lequel nous vivons, nous interagissons. Rappelons-le, pour le pragmatisme, ce n'est pas ce qui est en-soi qui compte, c'est ce que nous faisons avec ce qui est. Plus exactement, le réel-en-soi n'a aucune espèce d'importance s'il ne nous est pas accessible, s'il n'exerce aucune espèce d'influence sur nous et nous sur lui. Ce que refuse le pragmatisme, c'est l'idée que ce que nous appelons réel soit dans une *totale* indépendance vis-à-vis de nous. Nous ne fabriquons pas le réel au sens où ne sommes pas responsables de son existence, mais nous le fabriquons au sens où nous sommes responsables de la manière dont nous le découpons, le qualifions, le conceptualisons. Cet aspect là du réel, celui qui

28. Pour des raisons évidentes, j'ai évidemment dû synthétiser ici un grand nombre de discussions et de positions beaucoup plus complexes. Les rapports du pragmatisme à la question de ce qu'est la vérité ou au débat « réalisme *vs.* anti-réalisme » (CHAKRAVARTTY 2014), (MILLER 2013), (DUMMETT 1982), (PIHLSTRÖM 2007) sont en réalité pluriels. À titre d'exemple, deux pragmatistes comme Hilary Putnam et Richard Rorty se sont longtemps opposés (cf. (RORTY 1995a,b) et (PUTNAM 1984, 1994)) sur ces sujets. Et aujourd'hui encore, au sein des philosophes pragmatistes, les discussions persistent, notamment sur ce qu'il convient de comprendre des fondateurs (cf. (TIERCELIN 2002), (GAULTIER 2016)).

importe pour nous, celui-là n'est pas indépendante de nous²⁹. Si nous venions à disparaître, il disparaîtrait avec nous. Nous n'avons rien à voir l'apparition de ce que nous appelons des galaxies, des étoiles, des montagnes, des fleuves ou des lapins. Si disparaissions, tout cela persisterait. Mais il serait alors insensé de parler de galaxie, d'étoile, de montagne, de fleuve ou de lapin. Il n'y aura que du ceci et du cela car tout l'appareillage conceptuel permettant de penser le réel et d'agir sur lui, tout ce qui permet de dire qu'il y a ou que ceci est une étoile, cela est un lapin, aura disparu³⁰. Une telle situation est par définition *in-humaine*, étrangère à l'humanité et c'est pour cette raison qu'elle n'est d'aucune espèce d'importance : tant que nous sommes là, elle ne peut pas être et si elle advient c'est que nous sommes plus là. Si par réel, nous entendons ce réel non humain, alors oui, le pragmatisme refuse ce réel. Il ne le refuse pas par déni de réalité, mais parce qu'un tel réel est dépourvu de sens : on ne peut rien en dire, on ne peut rien en faire, on ne peut pas y accéder etc. Maintenant, si le réel comprend le conceptuel, si le réel n'est pas totalement indépendant de nous, si une partie du réel est construite par nous, alors non, le pragmatisme ne refuse pas le réel.

Pour le pragmatisme, l'être humain et la nature ou le réel ne sont pas deux pôles séparés dont la rencontre pose question. Il y a au contraire continuité entre eux en tant que l'humain est un produit de la nature. Néanmoins, ce produit n'est pas apparu d'un seul coup. Il est le résultat d'un processus naturel mettant en jeu des actions et réactions entre des organismes et un environnement, l'un modifiant l'autre. Le réel et l'humain sont donc en permanence *en transaction* et c'est pour cela qu'il n'y a aucun sens à parler de réel totalement indépendant de l'Homme. Sitôt cette phrase prononcée, le réel change de sens, il n'est plus le réel auquel nous souhaitions penser³¹. La nature produit l'Homme et celui-ci la produit en tant qu'il en fait partie et qu'il interagit avec elle de toutes sortes de façons. Il n'y a donc pas

29. Et pour un pragmatisme, c'est *cela* le réel, le réel-en-soi des métaphysiciens n'ayant aucune espèce de sens.

30. Dit autrement, les galaxies, les étoiles, les montagnes, les fleuves ou les lapins existeraient toujours mais *pas en tant que* galaxie, étoile, montagnes, fleuves et lapin, seulement en tant que ceci ou cela.

31. Il y a autant de sens dans cette idée que dans celle consistant à se demander ce que serait la forêt indépendamment des arbres qui y vivent...

juxtaposition de l'être humain et du réel, mais inclusion et même production de l'un par l'autre. L'idée selon laquelle l'Homme pourrait connaître la Réalité-telle-qu'elle-est-totalement-indépendamment-de-lui procède d'une conception de l'Homme comme *en rupture* avec la nature. N'étant plus en continuité avec elle, elle devient un pur objet extérieur à lui et la question de ce qu'est cette réalité peut avoir un semblant de sens. Mais un tel point de vue est chimérique et même d'une certaine façon, contradictoire.

Qu'est-ce que connaître ?

Pour la philosophie traditionnelle, la connaissance était une description vraie³² (d'une partie) du monde. Connaître c'est avoir une sorte de copie mentale ou langagière (d'un morceau) de la réalité. Outre que cette définition fait du sujet de la connaissance un spectateur, un contemplateur du réel, elle repose pour une large part sur des présupposés que le pragmatisme ne saurait accepter pour les raisons déjà avancées. On comprend bien qu'ainsi définie, il ne puisse souscrire à cette définition de la connaissance, encore moins si « vrai » et « réalité » sont pris dans leurs acceptions classiques. Comment conçoit-il la connaissance alors ? Quelle proposition alternative satisfaisante peut-il nous faire ?

Une partie de la réponse a déjà été donnée lorsque nous présentions les idées phares de Peirce. Pour Peirce, la connaissance n'est possible qu'à la suite d'une enquête, d'un exercice de la pensée. Mais la pensée n'apparaît que pour résoudre un problème, pour répondre à l'irritation provoquée par le doute, lui-même causé par une interruption brutale de nos habitudes d'action. En d'autres termes, la connaissance est ce qui survient en réponse à un doute. La connaissance est donc l'acquisition de nouvelles habitudes d'actions, plus adéquates puisque répondant à un obstacle. Elle est donc avant tout *adaptation comportementale*. Mais à ce stade, on pourrait rétorquer qu'il est bien possible d'adopter des idées (et les actions qui vont avec) fausses du moment qu'elles répondent à l'obstacle en question. Cela est vrai et c'est là tout le drame de l'esprit humain : il ne peut pas savoir à l'avance si l'option qu'il

32. Au sens de la vérité-correspondance.

choisit est la bonne, où seulement celle qui paraît bonne. C'est pour cette raison que la connaissance est toujours prospective : elle n'est jamais atteinte de façon indubitable mais seulement probable. En tant qu'elle satisfait mieux que la précédente, certains problèmes, l'option choisie ne peut qu'apparaître plus vraie mais jamais définitivement vraie. De plus, la connaissance n'est jamais le travail d'un seul individu : chacun bénéficie des expériences de ces congénères présents et passés qui lui assurent, lui *garantissent* la relative fiabilité de certaines idées et croyances. La connaissance est donc un devenir mais un devenir social, collectif. Ce caractère permet à la connaissance individuelle de gagner en fiabilité donc en garantie.

En résumé donc, connaître p , c'est connaître les effets pratiques de p au point de pouvoir l'utiliser à bon escient pour régler un problème. Cette connaissance procède d'une expérience de ces problèmes qui a donné naissance à cette réponse adaptative. Puisqu'il y a une infinité d'effets pratiques de p , il n'est pas possible d'en avoir immédiatement une connaissance totale. Néanmoins, du fait que l'expérience donnant naissance à p est une expérience partagée socialement et historiquement, la connaissance de p n'est pas seulement garantie par *mon* expérience mais également par celles passées et co-présentes. La connaissance ordinaire de p est donc plus probablement une étape dans un processus d'affinement et d'extension de la signification de p , processus potentiellement sans fin. Le connaître, c'est en savoir assez sur lui pour l'utiliser efficacement mais non tenir cette connaissance pour figée, finie.

Il y a une tension essentielle dans la définition pragmatiste de la connaissance. Ordinairement, la connaissance exclut par définition l'erreur. Avec le pragmatisme, ce n'est pas le cas car connaître ce n'est pas « ne pas se tromper », c'est opter pour la solution actuellement la meilleure. Or, rien n'indique que cette dernière soit absolument la plus vraie. Mais vouloir supprimer cette tension, c'est exiger de l'Homme qu'il puisse embrasser immédiatement l'ensemble d'une signification afin d'en juger la pertinence. La signification résidant dans l'ensemble des effets pratique, c'est lui demander d'imaginer immédiatement ce que l'humanité entière historique pourrait faire d'une telle idée. C'est lui demander d'avoir plus d'imagination que tous les être humains passés, présent et futurs (et plus encore) à venir. C'est exiger de lui une tâche

sur-humaine, encore une fois digne d'un dieu. Cette exigence n'est pas raisonnable. S'y soumettre, c'est renoncer à la possibilité même d'appeler quoique ce soit « connaissance ». Et c'est précisément parce que la philosophie traditionnelle s'y est soumise qu'elle n'est toujours pas en mesure de nous fournir une réponse qui satisfasse ses propres critères. . .

De même que pour la section précédente, je terminerais en disant qu'il y a encore énormément à dire sur ces points et que j'ai paré au plus pressé. Le lecteur voudra bien excuser l'aspect passablement synthétique et condensé des quatre points que je viens de présenter. Je lui indique cependant qu'il est fort possible qu'il trouve dans ce qui va suivre immédiatement et par la suite de quoi éclairer ce qui vient d'être dit et donc de préciser encore en quoi consiste le pragmatisme. Il était pour ici question de fournir les interrogations basiques de l'épistémologie et les réponses tout aussi basiques du pragmatisme. La suite les étoffera un peu je l'espère.

4.4 L'expérience

À travers les écrits fondateurs de C. S. Peirce, nous avons pu voir ce que le pragmatisme apporte de nouveau en philosophie, de quelle manière il compte la reconstruire. John Dewey souscrit à ces grandes idées et il convient donc de les garder en tête pour comprendre sa propre pensée. Néanmoins, le philosophe américain a développé sa propre interprétation du pragmatisme qu'il nomme lui-même « naturalisme empirique » ou « humanisme naturaliste » (J. DEWEY 1925/2012) ; mais pour nombre de commentateurs, nous pouvons parler d'*instrumentalisme* (COMETTI 2010 ; DELEDALLE 1993 ; PIHLSTRÖM 2011 ; SHOOK et MARGOLIS 2006). C'est désormais à cette pensée que nous allons nous attacher dans ce qui suit.

4.4.1 La leçon de Darwin

Bien que Dewey ait entamé sa carrière de philosophe comme néo-hégélien sous l'aile protectrice de son maître G. S. Morris (DELEDALLE 1966), c'est à des travaux d'une toute autre nature qu'il doit une large part de sa pensée. En

1859, Darwin fait paraître son célèbre *De l'origine des espèces*. Cet ouvrage est révolutionnaire dans le champ scientifique et plus spécialement dans les sciences naturalistes. Il propose en effet une théorie rendant compte à la fois de la diversité des espèces mais et surtout, comme son nom l'indique, de leur *origine* (naturelle). D'après cette théorie, les espèces évoluent en fonction de leur environnement. Les individus de chaque espèce présentant un avantage biologique accroissent leur chance de survie et transmettent leurs caractères à leur descendance. À l'inverse, les individus qui ne disposent pas de ce caractère ou qui disposent de caractères moins efficaces se retrouvent désavantagés et tendent à disparaître. Progressivement l'espèce est alors principalement dominée par les individus disposants des caractères avantageux ce qui lui donne ses caractéristiques propres. Ce phénomène est responsable de la diversité à l'intérieur d'une même espèce (les fameux moineaux décrits par Darwin aux becs si différents) mais, à une plus large échelle, de la diversité des espèces elles-mêmes. En effet, si deux groupes d'une même espèce finissent par vivre dans des environnements différents, avec des contraintes différentes, les évolutions respectives des individus de ces deux groupes peuvent bien finir, à terme par produire deux espèces totalement différentes. Ce phénomène se répétant dans le temps et l'espace depuis des millions d'années, il n'est alors pas étonnant de voir la Terre peuplée d'organismes si divers. On comprend aisément ce qu'un tel ouvrage peut avoir de révolutionnaire et d'intellectuellement stimulant pour les sciences naissantes du vivant : elle fournit un principe actif de création des espèces qui rend compte de la leur continuité sans tomber dans le problème de l'origine³³. Mais ce travail est aussi révolutionnaire en *philosophie*.

L'origine des espèces naturelles (et plus largement des qualités) est un problème de philosophie classique. Jusqu'à présent, privé du principe darwinien, les philosophes, comme les scientifiques, ne pouvaient qu'envisager l'éternité des espèces et de leurs caractères. Les espèces ont toujours existé et existeront toujours ; elles n'évoluent pas, ne peuvent pas changer, sinon

33. La Théorie de l'évolution de Darwin permet d'éviter d'avoir à postuler que les espèces apparaissent brutalement sur Terre (et disparaissent tout aussi brutalement), ce qui requiert une puissance divine.

elles deviennent autres. La Nature est donc composée d'essences éternelles qui s'actualisent dans le vivant. Le propre d'un individu d'une espèce donnée est de réaliser sa nature, c'est-à-dire d'acquiescer les caractéristiques qui sont propre à son essence. Nous sommes dans un monde bien ordonné, bien délimité où chaque chose, chaque espèce (végétale ou animale) est parfaitement définie et déterminée par une nature immuable. Mais la Théorie de l'évolution change la donne. Il est désormais concevable que ces espèces éternelles ne soient en fait que des étapes dans une évolution perpétuelle. Ce qui est la norme, ce n'est plus le fixe, le stable mais le mouvant, l'évolutif. Une espèce se définit par ses interactions avec son milieu naturel, ce qu'elle y fait, ce qu'elle mange, comment elle se reproduit et, en retour, ce qu'elle fait à ce milieu, comment elle le transforme voire l'aménage. Elle est en continuité fonctionnelle avec lui : le milieu n'est pas un simple décor dans lequel se meut l'organisme, il est *une partie* de l'organisme. Mais cette transaction espèce/milieu produit d'incessants changements de contextes, de situations et certaines actions, certains comportements typiques d'une certaine espèce hier ne lui sont plus permis aujourd'hui. Elle doit donc s'adapter et, à force, petit à petit, se transformer. Ainsi, l'environnement produit les espèces avec qui il est en transaction autant que celles-ci le produise, c'est-à-dire font de lui un *environnement* (et non un théâtre). L'organisme est créé par le milieu en tant qu'il en la condition de possibilité et une partie même, et l'organisme crée le milieu *en tant que milieu*. La Nature est elle-même unifiée dans ce processus mais reste existentiellement plurielle : elle produit ce que nous pouvons qualifier, d'un point de vue logique³⁴, différents types d'êtres. Mais ces êtres ne sont ni juxtaposés les uns à côtés des autres, ni déterminés une fois pour toutes. Non seulement ils entrent en interactions réciproques mais encore, il existe une continuité évolutive du vivant allant des premiers organismes unicellulaires à l'Homme. De plus, chaque espèce n'est qu'un maillon d'une longue chaîne, ou mieux, un nœud, un embranchement assurant la liaison continue d'une espèce passée à une ou des espèces futures. L'espèce n'est donc pas close, finie. Elle est relativement stable mais reste ouverte, et

34. « Logique » est à prendre ici au sens de « Qui nous permet de connaître, qui à a voir avec la connaissance. »

c'est cette ouverture qui lui permet d'évoluer. La stabilité de l'espèce n'est qu'une illusion ou plus exactement une abstraction de la pensée permettant de la comprendre, de l'étudier et de l'analyser, non une réalité. Dire que les espèces sont fixes et donc soit une erreur soit une approximation, une fiction scientifique permettant de les étudier pour pouvoir éventuellement agir sur elles.

Les travaux de Darwin contaminent donc la philosophie en remettant en cause l'idée que les philosophes pouvaient se faire de la Nature³⁵. Mais elle ne s'arrête pas là car c'est le schème même de la philosophie classique qui se retrouve mis en question. Ce qui était valable pour les espèces est en réalité valable en général : la quête de certitude, de l'immuable, de l'absolument certain, cette recherche est vaine car le propre de la réalité est de changer. C'est donc tout le paradigme philosophie traditionnel qui vole en éclat avec la Théorie de l'évolution. La philosophie ne se trouve pas seulement bousculée dans ses contenus, elle est profondément touchée dans la manière même dont elle pose les questions. Elle doit comprendre que ce qu'elle prenait pour des entités fixes ne sont en réalité que des approximations, des instruments, des fictions, certes utiles à la connaissance, mais non des entités immuables. Pour les connaître, inutile d'en chercher une hypothétique essence métaphysique, de vouloir dresser la liste des qualités et des caractéristiques nécessaires et suffisantes. Ce qu'il faut faire, c'est comprendre comment ces choses émergent et se comportent, connaître les conditions opératoires qui les rendent possibles et la manière dont elles interagissent alors. Il faut passer du paradigme de l'objet constitué et fini à celui de l'objet émergent et évoluant. C'est ce changement que Peirce appelait déjà de ses vœux et que les travaux de Darwin ne font qu'appuyer.

La révolution darwinienne porte également en elle l'idée que le vivant est en continuité avec l'environnement. Cette continuité est fonctionnelle au sens où le milieu n'est pas aussi extérieur qu'on le pensait à l'organisme. Les multiples échanges que nous avons avec lui le rende tout aussi vital que n'importe lequel de nos organes. Nous sommes comme directement « branchés » à l'environnement. Cette connexion transactive première, vitale, valable pour

35. Une nature parcellisée.

tout être vivant, c'est ce que Dewey nomme *l'expérience*.

4.4.2 Ce qu'est *l'expérience*

Primitivement, l'expérience désigne la relation immédiate qu'entretient un organisme avec son environnement. Cette relation est immédiate, directe car l'organisme n'est pas séparé du milieu. Bien qu'aucun lien matériel, physique ne soit visible, l'individu a besoin de respirer, de se nourrir, de croître etc. L'environnement est ce qui pourvoit à ces besoins. Il est donc une sorte d'organe externe tout aussi vital que n'importe quel organe ou constituant interne de l'être en question. La lumière du soleil, l'air, la chaleur, les minéraux, l'eau, les protéines... toutes ces ressources vitales émanent de l'environnement, elles sont produites par lui de même que la moelle osseuse produit les globules rouges du sang. Vouloir arracher l'organisme à son environnement sous prétexte de l'étudier est aussi absurde que de tenter de comprendre le poisson indépendamment de l'eau de la mer, l'oiseau sans référence à l'air, le lombric sans la terre... ou l'Homme sans la société³⁶. Cette relation fondamentale n'est médiatisée par aucun concept, aucune forme de pensée. Elle est non cognitive mais fonctionnelle, opératoire : la relation entre l'environnement et le milieu est du même ordre que la relation d'un être humain à son cœur ou ses poumons, une relation vitale. Certes, l'être humain peut, par la suite, étudier le cœur et les poumons mais ce rapport est second et n'est rendu possible que par le premier.

Ainsi, pour répéter ce que nous venons de dire, la différence n'est pas simplement que le poisson vit *dans* l'eau et l'oiseau *dans* l'air, mais que les fonctions caractéristiques de ces animaux sont ce qu'elles sont du fait de la façon particulière dont l'eau et l'air entrent dans leurs activités respectives.
(J. DEWEY 1938/1993, p. 84)

Pour Dewey, le propre d'une expérience est d'être *eue* (DELEDALLE 1966 ; J. DEWEY 1938/1993). Cette expression manifeste bien l'idée que l'expérience n'est pas cognitive. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle n'est

36. La société humaine est l'une des caractéristiques propre (ou presque) à l'environnement humain.

pas *connue* ou plutôt *connaissance*. Avoir ou faire une expérience, ce n'est pas acquérir une connaissance, c'est d'abord éprouver, sentir, et surtout *vivre*.

L'environnement dont nous faisons l'expérience ne se réduit pas à un ensemble physique, biologique. L'environnement dispose toujours de plusieurs *qualités* que nous éprouvons lorsque nous sommes en continuité avec lui. Par exemple, chaque environnement dispose d'une qualité *esthétique*. Le propre de l'art est de produire des environnements dont cette qualité est particulièrement travaillée, riche, évidente (J. DEWEY 1934/2012) mais cela ne signifie pas que l'expérience d'un paysage particulier (un coucher de soleil, un massif montagneux vu par temps clair...) en soit dépourvu. Nous avons, vivons l'ensemble de ces qualités lorsque nous avons, vivons une expérience. Mais nous ne mettons en exergue que certaines d'entre-elles, non parce qu'elles seraient particulièrement saillantes au point de s'imposer à notre conscience mais parce que nous n'expérimentons pas « à vide », gratuitement.

Un organisme n'est pas passif, il transacte avec son environnement en fonction de ses besoins. Il prélève ainsi dans l'expérience les aspects les plus utiles, pertinents, intéressants compte-tenu de ce qu'il cherche. D'un même environnement, plusieurs expériences peuvent donc être faites au sens où plusieurs rapport à cet environnement peuvent être institués³⁷. Dans le cas du paysage de montagne, l'expérience qu'en aura le peintre sera différente de celle du randonneur qui sera elle-même différente du géologue. Le premier y verra peut-être matière à peindre, le second à marcher, le troisième à étudier géologiquement. Dans tous les cas, le rapport plus intellectuel qu'ils entretiennent avec cet environnement est second : tous partent d'un même milieu mais leurs intérêts divergents, ils n'en font pas la même expérience.

La thèse de Dewey est la suivante : l'expérience immédiate nous donne les choses telles qu'elles sont, telles qu'elles sont non pas en soi, à supposer qu'elles puissent être en soi, mais telles qu'elles sont dans cette expérience. Le cheval du marchand de chevaux n'est pas celui du jockey ni celui du zoologiste, mais l'un n'est pas « réel » et l'autre « apparent » : chacun correspond à

37. Mais toutes ces expériences ne se valent pas car tous les environnements ne présentent pas les mêmes degrés de qualité. Pour avoir une expérience esthétique, l'expérience de l'œuvre d'art est sans doute plus conseillées que celle de la construction d'un mur même si dans ces deux expériences, il y a une qualité esthétique.

la description de ce qui est expérimenté par le marchand de chevaux, le jockey, le zoologiste. Et il en va de même du cheval du psychologue, du logicien ou du métaphysicien. Autrement dit, la connaissance n'est pas la seule expérience possible, elle n'est qu'un mode d'expérience parmi d'autres. (DELEDALLE 1966, p. 292)

La connaissance est médiatisée par un problème, une enquête poussant le sujet à travailler d'une certaine manière sur le milieu en vue de le modifier, de transformer son expérience.

Je sursaute à un bruit entendu. Empiriquement ce bruit est effrayant et il l'est *réellement* et pas seulement phénoménalement ou objectivement. Lorsque j'expérimente ce bruit comme connu, il peut ne plus paraître effrayant : c'est le bruit du store contre la fenêtre, mais ce n'est pas parce qu'une non-réalité a cédé la place à une réalité, c'est parce que la réalité concrète expérimentée a changé grâce à l'expérience nouvelle de la connaissance : un bruit effrayant est devenu le bruit d'un store. On dira que lorsque je fus effrayé par le bruit, je savais que j'étais effrayé. Cela dépend de ce qu'on appelle une frayeur *expérimentée*. Est-ce : je-sais-que-je-suis-effrayé ou je-suis-effrayé ? Être effrayé est une chose, le savoir en est une autre. La connaissance de la frayeur est un moment de l'expérience continue qui va de la frayeur vécue à la disparition de la frayeur dont la connaissance est la cause. (DELEDALLE 1966, p. 292-293)

Cet exemple montre bien comment le travail intellectuel est à la fois second et opère une véritable transformation qualitative de l'expérience. Lorsque le bruit survient et que je sursaute, *je ne sais pas* que je suis effrayé, je le suis. C'est là une première expérience du bruit. Puis je tente de *savoir* ce qui est cause du bruit. Ce faisant, j'institue un travail d'enquête. Je me retourne et aperçois le store qui bat contre ma fenêtre ouverte. Ayant déjà vécu cela, j'en déduis qu'il s'agit du vent qui fait battre le store contre la vitre. Cette conclusion achève de transformer l'expérience initiale : le bruit effrayant est le bruit du store battu par un courant d'air. De ce fait, l'expérience du bruit change ; le bruit perd sa qualité effrayante première pour devenir un bruit plus familier, normal.

Plus généralement encore, cet exemple met en lumière l'aspect continuiste de l'expérience (le passage d'une première expérience du bruit à une seconde) et nous permet de mieux saisir encore ce qu'est l'expérience. L'expérience

est la base sur laquelle se constitue nos rapports intellectifs au monde³⁸. Mais ceux-ci n'apparaissent pas spontanément. Le postulat immédiatiste au fondement de l'idée d'expérience nous dit aussi que nous sommes des organismes aux prises avec des difficultés, des obstacles, des besoins. Notre expérience première est certes une connexion directe avec le milieu, mais cette connexion n'est pas dépourvue de problèmes, d'accrocs. L'illustration du bruit le montre bien : nous ne nous arrêtons pas, nous humains³⁹, à notre première expérience, celle du bruit-effrayant ; l'être humain, comme d'autres animaux, s'intéresse à ce qui l'a surpris car la surprise a causé un arrêt dans le cours normal de son action. Ce faisant, il se met à chercher, à inspecter et développe ainsi un autre rapport au milieu, une autre expérience de celui-ci ; à la suite de ce second rapport, le bruit-effrayant devient le bruit-normal-du-store. Ce qui est important de noter c'est, comme y avait insisté Peirce, l'influence de l'interruption du cours de l'action. Notre expérience première, directe ne cesse d'être interrompue par tout une série d'obstacles, de surprises qui empêchent certaines de nos habitudes, puis d'autres, puis encore d'autres ainsi de suite. Notre expérience du monde n'est donc jamais première ou plus exactement, celle-ci est presque en permanence recouverte par une expérience médiatisée. Si tel n'était pas le cas, nous serions, tels certains organismes plus primitifs, dans une quasi-immédiateté permanente, incapables d'un quelconque recul sur ce qui nous arrive et donc incapables d'apprentissage. Notre intégration à la Nature serait si totale que nous nous fondrions avec elle comme un rouage dans un mécanisme. Au contraire, le vivant a cette capacité à prendre ce recul avec plus ou moins d'intensité selon l'espèce. L'Homme est de toutes les espèces connues celle qui a la capacité la plus développée : une même expérience peut-être interrogée par lui de multiples manières comme nous le soulignons plus avant. Nous vivons normalement, quand tout à coup quelque chose, un problème survient. Le cours de nos habitudes est interrompu : une observation, un phénomène, quelque chose vient de l'interrompre. Passée notre première réaction résultat de l'in-

38. Par « intellectif », je veux dire tout mode supposant l'usage de concepts, donc des modes non immédiats. Le rapport de connaissance est un exemple de rapport intellectif au monde.

39. Mais c'est aussi le cas de la plupart des animaux, à des degrés divers.

terruption brutale de notre première expérience, nous constatons le problème et le qualifions d'une certaine manière : il est esthétique, scientifique, social, politique, moral... Nous entrons alors dans une seconde expérience du problème : il ne nous surprend plus, ne fait pas seulement que nous arrêter, il nous interroge, nous pose question. Nous devons y répondre. Nous émettons alors des hypothèses, proposons des réponses possibles jusqu'à ce que la situation revienne à la normale, c'est-à-dire que le cours de nos actions puisse reprendre. Mais la réponse ainsi trouvée constitue la signification de notre seconde expérience : c'est l'enchaînement de notes qui rétablit l'harmonie d'une mélodie (problème esthétique), c'est une explication du phénomène vérifiée par une expérimentation (problème scientifique), c'est un changement dans l'organisation ou la vie sociale tel qu'il amène plus de cohésion et moins de conflits dans la société (problème social), c'est une mesure politique dont les effets produisent une amélioration qualitative de la vie des citoyens (problème politique), c'est un comportement dont l'adoption permet de respecter la dignité d'autrui (problème moral). Ce qui nous avait choqué, arrêté a ainsi été transformé et est devenu ce qui nous permet d'avancer, de continuer à vivre. Plus que cela, c'est ce qui nous permet de nous développer, de croître, de grandir. Car nos habitudes ont été changées : elles intègrent désormais la solution trouvée. La résolution réelle d'un problème ne saurait être extérieure au sujet sans quoi il ne pourrait savoir si la solution est vraiment solution. Le problème est *son* problème et la solution qu'il propose est *sa* solution⁴⁰, elle fait partie de *son* expérience, donc de *son* rapport au monde. Pour être convaincu de ma réponse ou plus exactement pour qu'elle m'apparaissent comme *garantie*, je dois entretenir avec elle un rapport direct, elle doit faire partie de moi, de mon expérience. Si ce n'est pas le cas, alors elle est à moi ce que la marchandise est au robot qui la façonne, une pure extériorité qui ne modifie en aucune manière ma manière d'être, ce que je suis, ce que je fais, ce que je sais. Je ne saurai y faire appel dans une expérience future et il me faudra tout redécouvrir, tout recommencer. Je resterai avec des habitudes frustrées, primaires, dépourvues de finesse et de subtilité donc moins à même de répondre à la pluralité des problèmes qui s'offrent à moi. L'expérience

40. Ce qui ne signifie pas qu'elle soit subjective.

est un processus de diversification, d'affinement et d'assouplissement de nos habitudes. Voilà pourquoi elle est un processus de transformation de soi et même de développement, d'éducation.

4.5 Résumé

Le concept d'expérience est central dans l'instrumentalisme Dewey mais plus largement encore dans le pragmatisme. Il condense à lui seul de nombreuses options philosophiques typiques de ce courant et en rupture avec la philosophie traditionnelle. Ce qu'il réfute avant tout c'est la stricte parcellisation du monde. La philosophie traditionnelle réifie des distinctions logiques et produit un mode discontinuiste dans lequel le problème de la relation est permanent : si les choses sont séparées les unes des autres, comment font-elles pour communiquer, s'articuler, réagir les unes aux autres ? La résolution de ce problème ne saurait passer par une énième classe d'entités de relations qui seraient autant de « cases » supplémentaires⁴¹ à ajouter à une ontologie. Ce qu'il faut faire, c'est reconcevoir le problème à la base, en l'occurrence questionner voire renoncer au paradigme de l'objet tout fait, de l'entité fixe et immuable.

La méthode scientifique se propose d'être une méthode dépourvue d'objets fondamentaux. Plus exactement, elle ne repose pas sur une ontologie primordiale et définitive mais seulement instrumentale et révisable. Ses objets sont soit des fictions utiles à l'expérience, soit des entités qui émergent d'expériences multiples et diverses corroborant toutes une certaine hypothèse. Dans le cas de la science, les objets ne sont pas « durs », substantiels. Ils résident en un ensemble toujours plus vaste et précis de concepts et sont toujours pris

41. On est ici en présence du problème du « troisième homme » : s'il y a l'Homme d'une part et la Forme de l'Homme d'autre part, il faut un troisième homme qui expliquerait comme l'Homme et la Forme d'Homme ont tous les deux à voir avec l'idée d'Homme. Mais puisque ce troisième homme aussi aurait à voir avec l'idée d'Homme, il faudrait un quatrième Homme permettant d'expliquer comment l'Homme et le troisième homme ont à voir avec l'idée d'Homme d'une part, et un cinquième homme qui permettrait d'expliquer comment le troisième homme et la Forme d'Homme ont à voir avec l'idée d'Homme d'autre part. Mais ce quatrième et ce cinquième hommes ont aussi à voir avec l'idée d'Homme. Il faudrait donc trouver...

dans un processus de vérification de procédures et d'opérations. Leur signification réside exclusivement dans ce qu'ils permettent de faire, dans les effets pratiques qu'ils occasionnent lorsqu'ils sont mis dans certaines dispositions. La science fait ainsi l'économie d'une métaphysique et des problèmes qui y sont liés.

Mais cette méthode, quoique non substantielle, n'est pas neutre : certaines options (méthodologiques) sont refusées par elles, ce qui revient à refuser certaines thèses donc certains contenus substantiels. Cependant ce refus s'effectue moins pour des raisons idéologiques ou philosophiques que pour des raisons pratiques : ce qui est refusé l'est uniquement parce que son acceptation entraînerait des impossibilités pratiques, des complications *a priori* inutiles. Il serait d'ailleurs plus juste de dire que la méthode scientifique n'exclut pas : elle opte seulement pour les options qui facilitent et fiabilisent l'expérience. La science est donc pragmatique. Pour autant, cela ne signifie pas que ces choix premiers sont définitifs. Car la méthode scientifique à ceci de particulier qu'elle est naturellement autocorrective. Son principe moteur lui permet d'éliminer et de tester ses propres choix en vue de ne retenir que eux qui s'avèrent concluants, profitables pour répondre aux défis qu'elle doit relever. Cette méthode est donc stable, cohérente, unifiée mais *non dogmatique*.

Parmi l'une des réussites majeur de la méthode scientifique figure les travaux de Darwin. *De l'origine des espèces* comporte plusieurs leçons scientifiques mais aussi philosophiques en accord avec les intuitions pragmatistes présentées par Peirce. Mais c'est avant tout Dewey qui va révéler toute la dimension philosophique et pragmatiste de ce travail. Darwin confirme l'idée pragmatiste et scientifique selon laquelle le réel, la nature n'est pas peuplée d'objet ou d'entités figées, immuables. Les espèces, que la philosophie traditionnelle tenait pour l'exemple parfait de ce qui ne change pas sont en réalité en mutation permanente. Pire : elles apparaissent progressivement, à la suite de longues évolutions et processus de sélection naturelle. Ainsi donc, non seulement les espèces figées n'existent pas mais toutes les espèces ont à voir avec d'autres, un peu comme si l'ensemble du vivant constituait une immense famille. Mais ce n'est pas tout. Ce que nous enseigne Darwin, c'est que l'individu, comme l'espèce, est en continuité avec son environnement. Les ani-

maux, les plantes et même les Hommes ne sont pas des mobiles disposés dans un espace qui aurait pu être autre. Leur environnement est en réalité *constitutif* de ce qu'ils sont. Il y a interaction entre l'espèce et son environnement, continuité fonctionnelle et même existentielle car sans un milieu spécifique, l'espèce ne pourrait pas être. Mais à l'inverse, l'interaction est fondamentale pour le milieu, l'environnement. Ce dernier n'est pas une matrice, une sorte de placenta dont l'objectif serait d'assurer les moyens de subsistance des espèces qui y vivent. Les différents organismes participent de la constitution de leur propre environnement et de celui des autres espèces : leurs actions transforment le milieu d'une certaine manière, et le maintiennent en équilibre d'une autre manière ; les matières organiques qu'ils produisent assurent son renouvellement... En fait, il y a *transaction* : l'environnement est ce qui produit les espèces, les espèces sont ce qui produit l'environnement.

Si cette relation particulière est possible, c'est que la réalité, la Nature est fondamentalement Une et Diverse. Elle est une en ceci que les organismes, aussi divers soit-ils, ne sont pas sur-naturels. Ils sont eux aussi des constructions de la Nature comme le sont les rochers, les océans ou les étoiles. Le vivant est relié au non-vivant et ne s'y surajoute pas. Mais il en va de même pour l'Homme : l'espèce humaine ne se surajoute ni aux animaux et aux plantes ni à la Nature en général. Il est donc lui-même en connexion profonde avec la réalité. C'est parce qu'elle n'a pas assez pris en considération cette connexion voire parce qu'elle l'a niée que la philosophie traditionnelle s'est embourbée dans des difficultés sans fin. La Nature est plurielle en ceci qu'elle s'est diversifiée. S'il existe une certaine continuité entre l'organisme unicellulaire et l'être humain, en passant par les plantes et les autres animaux, il reste que chaque espèce et même chaque individu entretient une relation particulière avec le monde. Le rapport au monde de l'amibe n'est pas le même que celui du plant de tomate, qui diffère de celui du rat, du singe ou de l'Homme. Ce rapport à la fois fondamental et valable pour tout être vivant et particulier, propre à chacun est ce que Dewey appelle l'expérience.

L'expérience de l'Homme est à la fois en continuité et en rupture avec celle des autres êtres vivants. Elle est en continuité en ceci que lui aussi a des expériences, qu'il *vit*. Mais elle est en rupture en ceci que l'Homme dispose

de capacités lui permettant de travailler son expérience, de prendre du recul, de l'interroger en fonction de ses besoins ou de ses intérêts. Ce n'est certes pas la seule espèce à pouvoir faire cela : dans une certaine mesure tout être vivant est capable d'une rétroaction minimale sur son expérience ; certains animaux sont capables de rétroactions très complexes (rats, corvidés, cétacés, grands singes). Mais le contrôle que l'Homme exerce sur son expérience est le plus grand connu à ce jour. Il est capable d'exploiter une expérience selon de nombreuses variables (scientifiques, esthétiques, morales, politiques, religieuses. . .) ce qui multiplie l'exercice de ses capacités, les mises en relations et *in fine* le contrôle lui même. Plus l'être humain traverse des épreuves, des expériences, plus il apprend et est capable de surmonter d'autres obstacles car l'expérience est progressive : les expériences d'hier servent toujours d'une manière ou d'une autre (soit qu'elles s'accumulent soit qu'elles transforment) les expériences de demain.

Lorsque nous avons évoqué l'expérience humaine, nous l'avons fait à grands traits qui ne permettent pas de la différencier franchement des expériences non humaines. De plus, nous ne sommes pas rentrés dans les mécanismes précis de l'expérience. Nous allons tenter de combler ces lacunes dans ce qui va suivre. Pour Dewey, l'expérience humaine porte un nom spécifique : *l'enquête*. C'est désormais à la structure et au fonctionnement de l'enquête que nous allons nous attacher.

L'enquête

5.1 Remarques introductives

Pour introduire ce qu'est l'enquête, je propose de commencer par un exemple en m'inspirant d'un de ceux donné par Dewey (J. DEWEY 1933/2004). Nous nous promenons en forêt, seul. La température est agréable, il fait beau. Nous marchons depuis un petit moment et nous profitons de cette balade pour rêvasser, nous laisser nos idées vagabonder elles aussi. Tout d'un coup, un obstacle nous barre la route : un ruisseau bouillonnant. Surprise : nous ne l'avions jamais remarqué lors de nos précédentes excursions. Il faut dire que nous nous baladons plutôt l'été dans cette forêt et qu'en cette saison il est asséché. Or, nous sommes au printemps et la fonte des neiges produit son effet. Nous n'avons pas de chaussures de randonnée et ne voulons pas nous mouiller les pieds. Le ruisseau est bien trop large pour que nous sautions par dessus. Comment faire pour continuer ? L'idéal serait de trouver quelque chose faisant office de pont comme un tronc d'arbre. Nous regardons à gauche : le ruisseau dévale la pente de plus belle et rien ne pourrait nous aider à traverser. Nous regardons à droite : pas de tronc d'arbre non plus mais deux grosses pierres affleurent du ruisseau. Elles sont larges et sèches, à la fois proche l'une de l'autre et des deux rives. Il nous semble possible de marcher dessus sans trop de risques. Nous quittons donc le tracé du chemin de quelques mètres pour les rejoindre. Nous traversons grâce aux pierres, retrouvons le chemin et continuons notre promenade.

Cette petite histoire ne relate rien d'exceptionnel. Qui a déjà fait quelques marches a probablement rencontré ce genre de problème. Malgré son apparente banalité, nous avons sous le yeux un processus dont la logique est

fondamentalement identique à celle d'une expérimentation scientifique : c'est *l'enquête*. L'enquête n'est pas quelque chose de réservé aux détectives ou aux scientifiques, elle est la manière dont l'Homme interagit avec le monde, s'y adapte et le comprend. Plusieurs remarques peuvent être faites à propos de l'enquête présentée.

La première remarque consisterait à dire que nous pouvons découper la séquence en plusieurs étapes. Nous avons une situation initiale, un obstacle, une compréhension de l'obstacle, une solution imaginée puis mise à l'épreuve, une autre solution imaginée, testée et satisfaisante, un retour au cours normal. Cela ne signifie cependant pas que nous sommes en présence de « morceaux », d'éléments indépendants¹. Au contraire, leur organisation et leur finalité tend à montrer que ces étapes tendent vers une certaine fin et que les unes se prolongent dans les autres, formant ainsi un tout organique.

La seconde remarque est relative à la relation qui unit interruption du cours de l'action et pensée. Avant d'arriver au ruisseau, nous sommes absorbés par notre rêverie, un peu comme si la marche avait sur nous un effet hypnotique. *Nous ne pensons pas*, nous avons seulement des idées désordonnées à l'esprit. Il faut attendre une interruption de notre action, la marche, pour que nous nous mettions à penser. L'habitude qu'est la marche est contrariée par un obstacle et notre premier acte consiste à sortir de notre torpeur pour mettre notre esprit en ordre de fonctionnement. Sans le ruisseau, il n'y aurait pas eu d'arrêt de notre marche et nos rêveries auraient continué, ne laissant aucune chance à la pensée d'intervenir. La pensée n'est pas première ; le doute non plus. Ce qui est premier, c'est l'action et ses interruptions qui, elles, aboutissent à l'émergence d'une forme d'intelligence.

La troisième remarque porte sur la dialectique entre la Pensée et l'Action. Lorsque la pensée est en marche, que nous voulons résoudre le problème, nous ne procédons pas par pure pensée ni empiriquement de manière aléatoire. Certes nous imaginons une solution mais sitôt imaginée, sitôt testée : j'imagine qu'un tronc d'arbre pourrait serait un candidat idéal pour faire office de

1. Dire cela et isoler la fabrication de l'hypothèse en vue de s'interroger sur ce qu'est « l'hypothèse en soi », voilà une erreur de la philosophie traditionnelle, le type d'épistémologie à laquelle Dewey s'oppose. Comprendre cette étape et ce qu'est une hypothèse suppose de la replacer dans ce contexte d'action qu'est l'investigation.

pont puisque je suis en forêt et qu'il s'agit souvent de pièces suffisamment longues, larges et robustes pour traverser ; je regarde à droite et à gauche si un tel tronc ne serait pas présent. Dans ce cas, l'élaboration d'une solution est suivie d'un acte : la recherche par observation. Dewey insiste : il ne s'agit pas de *deux* actes séparés. La vérification empirique ne s'ajoute pas à l'élaboration d'une solution possible, elle en fait pleinement partie. Distinguer ces deux étapes est pratique dans l'analyse mais les isoler reviendrait à les rendre incompréhensibles. L'acte d'imagination serait dépourvu de signification puisqu'il ne se traduirait par aucun effet pratique d'aucune sorte, serait pure imagination ; l'observation à droite et à gauche serait incompréhensible puisque nous ne saurions pas quoi chercher ou plutôt *pour quoi faire*. La dialectique Pensée/Action est également présente lorsque notre regard se porte sur les deux pierres. Cette fois-ci, c'est l'action empirique qui est première : je vois les pierres. Mais la sensation visuelle ne s'arrête pas là, elle se poursuit dans la fabrication d'une nouvelle hypothèse : et si ces pierres pouvaient nous aider à traverser ? Elles remplaceraient allégrement le tronc d'arbre que nous ne trouvons pas. Puis, constatant que l'hypothèse est hautement crédible, nous décidons de la tester. Cette fois-ci nous avons trois étapes (observation, hypothèse, test) mais toujours *un* acte². Action et Pensée ne sont donc jamais deux moments radicalement disjoints d'un même acte de pensée. Elles entrent plutôt dans un rapport dialectique dans lequel l'un se prolonge dans l'autre.

Quatrième et dernière remarque. Notre exemple a cependant un défaut : il ne montre pas suffisamment ce que cette expérience nous apprend, comment elle nous transforme³. Nous pourrions modifier légèrement notre exemple pour que cette caractéristique apparaisse plus aisément. Imaginons qu'en ob-

2. Cette remarque illustre assez bien la thèse défendue par Dewey dans son article *The reflex arc concept in psychology* selon laquelle il est erroné de séparer la sensation de l'idée, le stimulus de la réponse. Pour Dewey, l'un produit l'autre : d'une part, la réponse motrice à une sensation ne s'y ajoute pas mais la prolonge, d'autre part, la sensation ne naît pas de rien mais procède d'un contexte d'action (dans notre exemple, le stimulus « Je vois les pierres » procède d'un contexte d'observation) qui va se prolonger dans la pensée (DELEDALLE 1966).

3. Sauf peut-être que nous savons désormais qu'au printemps, le ruisseau coupe le sentier.

servant à gauche, j'aperçois un tronc d'arbre situé juste à côté du ruisseau. Je m'en approche et souhaite le pousser pour le rapprocher du ruisseau. Mais pour une raison inconnue, impossible de le faire bouger, ni même rouler. Peut-être de la terre humide le retient-il au sol ? Je me saisis d'un morceau de bois assez long et robuste, et commence à « balayer » de son extrémité là où le tronc entre en contact avec le sol, espérant ainsi décoller la terre du tronc. Dans ce même mouvement et alors que l'extrémité de mon outil est en dessous du tronc, je pousse sans trop d'attention l'extrémité opposée, celle que j'ai en mains, vers le bas. Le tronc commence alors à se soulever. J'interromps immédiatement mon premier mouvement de balayage pour réitérer celui réalisé par erreur. En enfonçant plus profondément mon bâton sous le tronc et en effectuant ce même geste, le tronc se soulève plus encore. De cette manière, je parviens à le dégager complètement. Libre, il m'est alors facile de le placer en travers du ruisseau pour traverser. Dans ce cas de figure, il y a une chose que j'apprends : le levier. La technique trouvée par hasard est d'une redoutable efficacité pour déplacer des objets lourds. C'est une technique extrêmement puissante et rentable qui pourrait bien m'être utile à l'avenir. Certes, il n'est pas certain qu'au moment opportun j'y pense immédiatement. Mais expérimentée une fois, la technique du levier pourrait bien réapparaître plus vite et avec plus d'efficacité dans une expérience ultérieure similaire. Si tel est bien le cas, alors non seulement je serais parvenu à franchir l'obstacle mais je sortirais de cette épreuve transformé, modifié, ayant acquis une autre potentialité d'action. Cette transformation est certes mineure mais elle est bien réelle. On constatera donc que l'expérience est bien transactive : j'ai modifié le milieu (déplacé le tronc d'arbre), le milieu m'a modifié (j'ai appris quelque chose).

Notre exemple met en lumière des caractéristiques de l'enquête que nous avons déjà évoquées auparavant. Nous pouvons déjà retenir que l'enquête est ce qui met fin à un doute, à un problème, ce qui permet à l'individu de recouvrer son continuum d'action. Elle est valable aussi bien dans la vie ordinaire que dans le cadre d'une recherche scientifique. Il nous reste maintenant à voir comme celle-ci fonctionne précisément.

5.2 Définitions

La compréhension fine et précise de la théorie de l'enquête de Dewey suppose l'adoption d'un vocabulaire spécifique. Plus exactement, il faut être au clair sur la définition de certains termes fondamentaux de cette théorie pour la saisir. La difficulté vient de ce que ces termes ne sont pas des concepts spécifiquement deweyen. Nous-mêmes en avons-nous fait usage dans les pages qui précèdent sans que le lecteur ne s'en soit rendu compte. Il s'agit d'un lexique ordinaire mais dont les significations sont relativement fixées. Puisque c'est pour le cadre de l'enquête que nous sommes allé chercher Dewey, nous devons le décrire le plus exactement possible, en recourant à son vocabulaire. Dans ce qui suit je tente de donner une définition des termes les plus importants de cette théorie.

5.2.1 Enquête

Nous avons déjà dit que, d'une manière générale, l'enquête peut se concevoir comme l'expérience dans ce qu'elle a de spécifiquement humaine. Mais voici la manière plus précise encore dont Dewey la définit :

L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifiée
(J. DEWEY 1938/1993, p. 169)

Nous retrouvons là quelques idées déjà évoquées. D'abord l'enquête est une transformation de l'expérience (le terme situation employé par Dewey est expliqué après) : nous faisons une certaine expérience problématique et, en agissant, nous la transformons en expérience non problématique, unifiée. C'est l'expérience du bruit effrayant transformé en expérience du bruit du store, l'expérience du sentier coupé par un ruisseau en un sentier continu grâce à un pont de fortune. L'enquête est donc premièrement un processus de résolution de problème. En second lieu, cette résolution est contrôlée ou dirigée. Là encore, nous l'avons vu, la résolution du problème ne procède pas par hasard. Lorsque nous voulions continuer notre promenade nous avons échafaudé un petit plan pour cela : chercher de quoi faire un pont

pour traverser. Si l'enquête n'était pas contrôlée, à chaque difficulté nous devrions nous en remettre à notre instinct ou à la chance : pourvu que mon acte parvienne à résoudre le problème car je ne sais pas vraiment ce que je fais. Non, l'enquête suppose un contrôle et une direction : je fais ceci *car* je veux obtenir cela. Troisièmement, la *situation* (cf. ci-après) est indéterminée puis elle devient déterminée. Il y a bien sûr là l'idée de transformation qualitative mais surtout l'idée d'indétermination et détermination. Ces deux *qualités* (cf. ci-après) réfèrent à notre degrés d'agir, à notre capacité d'action. Une situation est indéterminée ou confuse lorsque notre action est arrêtée, interrompue par un obstacle. Nous ne savons pas quoi faire ni même, dans les premiers moments, pourquoi notre action est impossible. Tout se passe comme si nous voulions continuer à marcher mais que nous constatons que la route laisse place à un très épais brouillard, si épais que nous ne voyons même plus nos pieds. Peut-être la route continue-t-elle, peut-être y a-t-il un mur en face de moi, un escalier ou un gouffre. Dans le doute je m'arrête et cherche comment faire pour être certain que je ne risque rien. À l'inverse, une situation déterminée ressemble à un paysage dégagé où les obstacles sont visibles de loin et anticipables. Je peux marcher d'un pas sûr, au rythme qui me sied. L'enquête, dans ce cas, aura été la transformation de ce paysage infiniment brumeux en un paysage clair⁴. Dernier point, la situation finale de l'enquête est « un tout unifié ». La clarté d'une situation réside dans *la compréhension*, la mise en lien de ses parties. L'enquête apparaît lorsqu'il y a rupture, interruption, lorsque notre action est arrêtée et voudrait reprendre. Si elle est ainsi, c'est que quelque chose s'interpose, n'est pas en continuité avec nous et/ou le reste de l'expérience. Le ruisseau ne fait pas que couper en deux le sentier, il divise notre expérience de la marche, de la promenade. C'est un élément étranger indésirable au sens où il ne fait pas partie de notre expérience. Il nous faut l'y intégrer d'une quelconque manière si nous voulons poursuivre notre route. Le pont ou les pierres ne sont pas des manières de le nier, de le dépasser : comment serait-il possible que des éléments aussi dépendants de l'existence du ruisseau puissent en être une négation ? Il s'agit

4. Cette transformation, nous l'avons dit, passant par l'action, l'émission d'hypothèses, leur test etc.

bien plutôt d'éléments d'intégrations. En passant sur le tronc d'arbre ou les grosses pierres, nous intégrons cet éléments imprévu à notre expérience de la promenade. Celle-ci de confuse, désordonnée, parcellisée qu'elle était lorsque nous avons rencontré le ruisseau, devient claire, ordonnée, unifiée; le ruisseau n'est plus un obstacle, il est un passage, un moment sur notre chemin. L'unification a donc à voir avec l'intégration, l'incorporation de la difficulté dans notre propre expérience; assimilation qui est d'ailleurs transformation comme nous le notions plus haut. Ce point est important car l'obstacle, la difficulté est top souvent conçue comme ce qu'il faut surmonter, dépasser mais non intégrer. Tout se passe comme si l'obstacle n'était qu'une épreuve inutile et gratuite. Ce que montre la théorie de l'enquête, c'est que l'obstacle est ce par quoi on progresse, ce qui nous permet de grandir, d'apprendre de nous développer⁵. Une vie sans obstacle est une vie sans progrès.

5.2.2 Environnement

Le terme « environnement » a été plusieurs fois employé dans les pages précédentes dans un sens relativement ordinaire⁶. Je voudrais maintenant lui donner une conception plus rigoureuse. Voici deux citations de Dewey sur le sujet :

Quelles que soient les autres caractéristiques de la vie organique, elle est d'abord un processus d'activité qui implique un environnement. C'est une transaction s'étendant au-delà des limites spatiales de l'organisme. Un organisme ne vit pas *dans* un environnement; il vit par le moyen d'un environnement. La respiration, l'absorption de la nourriture, l'élimination des déchets sont des cas d'intégration *directe*; la circulation du sang et la stimulation du système nerveux sont relativement *indirectes*. Mais toutes les fonctions organiques sont des interactions d'énergies intraorganiques et extraorganiques, soit directement soit indirectement, car la vie implique une dépense d'énergie

5. Il peut bien y avoir des obstacles superflus mais ceux-ci doivent se comprendre par rapport à une certaine fin : si mon objectif est d'évaluer la compréhension d'un théorème mathématique d'un élève, l'utilisation de grands nombres ou de nombres peu faciles à manier est un obstacle superflu car il surcharge inutilement l'exercice compte tenu de son objectif... sauf bien sûr si ce théorème a à voir avec ce genre de nombres.

6. Bien que j'ai tenté au maximum de lui conférer le sens que je m'appête à présenter, j'ai parfois fait usage des termes « contexte » et « milieu » comme synonymes, ce qui ne sera plus possible par la suite.

et l'énergie dépensée ne peut être récupérée que si les activités accomplies réussissent à se rattraper sur l'environnement, seule source de récupération de l'énergie. Même l'hibernant ne peut vivre indéfiniment sur lui-même. Mais l'énergie récupérée n'est pas introduite de force de l'extérieur : elle est la conséquence de la dépense d'énergie. S'il y a assez d'énergie, il y a croissance. S'il n'y a pas assez d'énergie, la dégénérescence commence. Il y a des choses dans le monde qui ne font pas partie de *son environnement*, si ce n'est en puissance. Les processus vitaux sont produits par l'environnement aussi bien que par l'organisme ; ils *sont* une intégration. (J. DEWEY 1938/1993, p. 83)

[...] la Nature n'est un *environnement* que si elle entre en interaction avec un organisme, ou un moi, ou tout autre nom que l'on voudrait employer [...]. (J. DEWEY 1938/1993, p. 171)

Ces citations permettent de faire une distinction entre l'environnement d'une part et des termes voisins comme « contexte » ou « milieu ». À la différence de ces derniers⁷ le concept d'environnement est de nature écologique : il renvoie aux relations transactives s'effectuant entre l'organisme et ce qui l'entoure. Environnement désigne cette extériorité fonctionnelle, intégrée à l'organisme lui-même comme un ensemble d'organes externes mais tout aussi vitaux. Aussi, être vivant et environnement s'impliquent l'un l'autre. Il n'y a pas d'être vivant sans environnement de la même façon qu'il ne saurait y avoir d'organisme sans organes ou organites. Mais il ne saurait y avoir d'environnement sans êtres vivants de même qu'il ne saurait y avoir de cœur, de poumon ou de rein en état de marche sans un organisme pour les entretenir.

Un milieu ou un contexte, par opposition, peuvent n'être que des décors naturels. Il s'agit au mieux, d'environnements *potentiels*. Ces termes renvoient à des agencements avec lesquels un certain organisme pourrait entrer en transaction. Il est à noter qu'on parlera d'environnement ou de milieu relativement à un organisme donné. En effet, à l'exception d'endroits hostiles et sans vie (sur le soleil, dans le vide intersidéral, au fond d'un trou noir ou au cœur de la Terre), nous sommes toujours en présences d'environnements : une forêt, un désert, dans la terre et même un intestin en bonne santé sont des lieux qui accueillent la vie, qui fonctionnent selon des équilibres plus ou

7. Sauf lorsqu'ils sont volontairement employé comme synonyme, faute de mieux.

moins fragiles et dans lesquelles les organismes qu'on y trouve transactent. Mais tout environnement n'est pas environnement pour n'importe quel organisme et c'est dans ce cas de figure que l'on parlera de milieu ou de contexte. C'est le cas du désert pour l'ours blanc, de l'air ou de la terre pour le poisson, de certaines bactéries dans des milieux excédant certaines températures... Dans ces là, les échanges entre le milieu et l'organisme ne se font pas ou pas assez bien. L'organe externe qu'est l'environnement est comme un greffon que l'organisme rejette. L'environnement est donc plutôt milieu, et relève alors plutôt de ce qui contient l'organisme que de ce qui le fait vivre ; dans ces conditions seulement nous pouvons dire que l'organisme est *dans* le milieu (mais pour combien de temps ?).

Nous retiendrons donc qu'il existe deux manières de nommer ce qui est extérieur à l'organisme, au sujet à l'individu. Si celui-ci entre en transaction avec ce qui l'entoure, alors il s'agit d'un *environnement*. Dans ce cas, il s'inscrit, l'intègre dans une expérience et apprend de, sur ou avec lui. Si aucune transaction n'a lieu ou que celles-ci ne sont pas viables (elles sont contre-productives, trop faibles, elles s'étiolent...) alors nous parlerons de *milieu* ou de *contexte*. Dans ce cas, ce qui entoure le sujet est et lui reste totalement extérieur ; sa permanence ou sa disparition ne changeraient rien à l'affaire.

5.2.3 Situation

La situation est l'autre nom que Dewey donne à l'expérience. Plus exactement, la situation est un point de vue, une certaine entrée dans l'expérience. C'est l'expérience lorsqu'elle devient problématique, lorsqu'elle cesse d'être simplement eue. Par exemple, dans le cas de la balade en forêt (expérience), notre rencontre avec le ruisseau et ce qui s'ensuit constitue une situation. Mais une ouverture dans les arbres nous laissant apercevoir un paysage magnifique aurait aussi pu constituer une situation, une certaine manière d'appréhender l'expérience (en l'occurrence, une situation esthétique). Ou encore, si nous avons entendu des bruits dans les fourrés, nous serions rentré dans une autre situation de cette même expérience de la promenade en forêt : Qu'est-ce qui provoque ce bruit ? Est-ce un animal ? Si oui, lequel ? Où est-il

exactement ? Est-il dangereux ? Une situation apparaît lorsqu'au sein d'une expérience se produit un problème qui requiert que nous nous focalisions sur une partie de l'environnement (le ruisseau et ses alentours, la percée à travers les arbres, les fourrés...).

Une situation est par nature une expérience *problématique*, une expérience qui ne suit pas son cours ordinaire, une expérience dans laquelle la pensée est présente. Cela signifie que l'organisme, le sujet est *déjà* actif. La situation n'est donc pas seulement un milieu, un dispositif, un agencement matériel. C'est un environnement dans lequel le sujet tente de résoudre un problème. Il ne saurait donc y avoir de situation sans esprit, sans sujet problématisant, ayant une certaine conscience du problème. Elle n'est pas seulement perçue, elle est déjà en partie comprise, intellectualisée.

Par ailleurs, ce qui est expérimenté dans une situation reste une totalité. La situation n'est pas une partie d'une expérience, elle est l'expérience approchée selon un axe particulier, avec un certain point de vue. Lorsque nous percevons un beau paysage en nous promenant en forêt, nous pouvons nous arrêter un instant pour l'admirer. Nous ne changeons pas d'expérience fondamentale : nous sommes toujours en forêt en train de marcher. Mais nous l'envisageons désormais sous un certain mode, celui de l'esthétique. Par ailleurs, ce que nous regardons (le paysage) n'est pas à lui seul la situation ou l'expérience ainsi approchée. On ne saurait réduire la situation à ce seul paysage. Dans ce cas là, la situation comprend bien évidemment le panorama mais aussi le reste de l'environnement : les arbres, la température, l'odeur de l'humus, la luminosité, le chant des oiseaux etc. La situation est celle-là, celle d'un tout qui n'en reste pas moins analysable, décomposable en parties pour les besoins de la pensée.

Ce que désigne le mot « situation » *n'est pas* un objet ou un événement isolé ni un ensemble isolé d'objets ou d'événements. Car nous n'expérimentons jamais ni ne formons jamais de jugements à propos d'objets et d'événements isolés, mais seulement en connexion avec un tout contextuel. Ce dernier est ce qu'on appelle une « situation ». (J. DEWEY 1938/1993, p. 128)

Dans cette citation, Dewey exprime bien l'idée selon laquelle la situation ne saurait être réduite à des éléments particuliers et isolés (objets ou événe-

ments) comme le paysage, le ruisseau ou le bruit dans les fourrés. La situation inclut évidemment ces éléments mais aussi beaucoup d'autres, certains moins frappants, d'autres peut-être complètement en dehors de notre conscience immédiate (la souplesse du sol sous nos pieds, la sensation de nos vêtements sur notre peau...). Si nous avons tendance à réduire une situation à un objet ou un événement particulier, c'est que cet élément est l'élément crucial du problème, celui autour duquel se cristallise la situation sans s'y réduire. En effet, dans l'expérience, les objets ou événements ne sont pas en eux-mêmes séparés les uns des autres (sinon nous n'aurions pas affaire à un environnement donc à une situation) mais en *connexion* les uns avec les autres. Dewey précise : « [...] un objet ou événement est toujours une portion, une phase ou un aspect particulier d'un monde environnant expérimenté – d'une situation » (J. DEWEY 1938/1993, p. 128). Penser que l'environnement ou la situation est composé de parties indépendantes, c'est commettre l'erreur de la philosophie classique qui réifie, fige dans l'être, ce qui est le résultat d'un processus de connaître. « L'objet singulier apparaît en relief du fait de sa position particulièrement focale et cruciale à un moment donné dans la détermination de quelque problème d'utilisation et de jouissance que présente l'environnement complexe *total* » (J. DEWEY 1938/1993, p. 128). Nous parlerons donc de situation pour parler d'un environnement problématique dans lequel le sujet mène une enquête (quel qu'en soit sa forme, scientifique, morale, esthétique...). L'important est de garder à l'esprit que, comme pour l'environnement, il ne saurait y avoir de situation sans présence d'une forme ou d'une autre de pensée problématisante.

J'ajouterais un dernier point concernant la situation, point permettant de faire transition avec le suivant. Si la situation est un tout non réductible à l'ensemble de ses parties, c'est qu'elle dispose d'une qualité (cf. ci-après) particulière dont la particularité est toujours d'être *diffuse*.

[...] il est à noter qu'une situation est un tout en vertu de sa qualité *diffuse* immédiatement perceptible. Quand nous la décrivons du point de vue psychologique, nous devons dire que la situation en tant que tout qualitatif est perçue ou *sentie*. Une telle expression n'est cependant valable que prise négativement pour indiquer qu'elle *n'est pas*, en tant que telle, un objet dans le *discours*. Affirmer qu'elle est *sentie* est tout à fait erronée si cela donne l'im-

pression que la situation *est* un sentiment ou une émotion ou quoi que ce soit de mentaliste. Au contraire, le sentiment, la sensation et l'émotion doivent eux-mêmes être identifiés et décrits en fonction de la présence immédiate d'une situation qualitative totale. (J. DEWEY 1938/1993, p. 129)

Le caractère diffus de la situation fait d'elle une situation individuelle, singulière mais aussi indivisible et induplicable (J. DEWEY 1938/1993, p. 130). Cela est dû à la nature profondément *esthétique* d'une expérience. « Esthétique » ne signifie pas ici « artistique » mais « ce qui est eu immédiatement », avant tout concept ou toute qualification. L'expérience, nous l'avons dit, désigne en effet ce rapport immédiat et continu entre l'organisme et son environnement. La situation est unique et indivise en ceci qu'elle est eue ici et maintenant avec l'ensemble de ce qui est présent. La transposition des symptômes esthétiques de Nelson Goodman (GOODMAN 1990) sur la situation me semble pouvoir éclairer cette qualité. Une situation est effectivement :

- *Syntaxiquement dense* : elle n'est pas composée d'éléments isolés, séparés les uns des autres. Faire une expérience, c'est percevoir un tout. La situation est comme une peinture ou un dessin : il n'est pas possible de déterminer avec précision les éléments constitutifs de l'œuvre. Nous pouvons bien sur nous concentrer sur une partie du tableau ou un trait spécifique mais le tableau lui-même semble fait d'un seul tenant. Seule l'analyse de l'œuvre parvient à isoler des parties. Mais cela ne renvoie nullement à des éléments réellement distincts dans l'œuvre. Il en va exactement de même dans l'expérience.
- *Sémantiquement dense* : Il n'existe pas une et une seule signification d'une situation. D'une même expérience peuvent surgir bien des leçons, des apprentissages, des discours. Certains sont sans doute plus pertinents, semblent plus liés à la situation elle-même (exemple : l'apprentissage du levier dans l'expérience de la traversée du ruisseau) mais il n'y a pas *a priori* une et une seule manière d'approcher la situation, de la résoudre, de la vivre. C'est pourquoi, de même qu'une œuvre d'art peut-être diversement interprétée et vécue, une situation ne produit pas les mêmes effets sur chacun. L'expérience de la balade en forêt peut avoir été terriblement ennuyeuse pour l'un, une expé-

rience esthétique pour l'autre, une bonne occasion de travailler son ingéniosité pour un troisième etc.

- *Saturée syntaxiquement* : Une situation ou une expérience ne se réduit pas à quelques traits, à quelques objets ou événements. L'ensemble de ce qui est en continuité avec l'organisme joue un rôle de plus ou moins grande intensité mais reste présent tout au long de l'expérience. Lorsque je tente de soulever le tronc d'arbre avec ma branche, peu importe le chant des oiseaux et le l'écoulement du ruisseau. Pourtant ces bruits sont là et ils accompagnent, mieux, rentrent dans mon expérience. Pour pouvoir revivre *cette* expérience il faudrait que chaque chose, aussi minuscule et insignifiante soit-elle, soit présente. Ce n'est évidemment pas possible et c'est pourquoi une expérience, une situation est unique.
- *Exemplifiante* : la situation est toujours l'occasion d'incarner, de faire l'expérience de quelque chose de plus général. Elle exemplifie toujours un ou plusieurs aspects généraux présents dans d'autres expériences. Dans l'exemple de la promenade en forêt, elle peut exemplifier le principe du levier lorsque je tente de bouger le tronc d'arbre, le caractère esthétique d'un paysage naturel, le sentiment de liberté, d'union avec la Nature. . . La situation n'est jamais close sur elle-même ; elle renvoie toujours à quelque chose d'autre, passé ou à venir. Si elle est bien dans l'instant présent, elle n'en demeure pas moins connectée aux expériences antérieures et futures.

Le caractère diffus dont parle Dewey est typique de l'esthétique. Il n'y a là rien d'étonnant puisque nous savons déjà que le caractère premier d'une expérience donc d'une situation est d'être *eue*. . . Nous sommes bien là dans ce qui relève de l'esthétique.

5.2.4 Qualité

Nous venons de voir que la situation se caractérise par le fait de posséder une certaine *qualité* que Dewey dit « diffuse ». Il me semble important de revenir non sur la qualité de la situation en tant que telle que sur le *type* de

qualité qu'elle manifeste. Une qualité est habituellement beaucoup plus nette et nous avons tendance à trouver suspectes ou fumeuses des « qualités » qui ne répondraient pas aux mêmes critères de clarté. Comme nous avons pu le montrer à l'aide de la symptomatologie goodmanienne, l'obscurité est toute relative sitôt que nous avons des mots pour la dire. Par ailleurs, il n'est pas du tout certaines que les qualités « exemplaires » comme une couleur ou une forme soient si claires que ça. Dire qu'une pomme est *verte* ou qu'elle est juteuse, c'est à première vue dire quelque chose de facilement compréhensible. Mais sitôt que nous posons des questions comme « Verte comment ? » ou « À quelle point est-elle juteuse ? », nous nous rendons compte que ces qualités ne sont pas si déterminées que cela. Il existe bien des manières d'être vert et une pomme peut bien être juteuse mais elle le sera toujours moins qu'une orange bien mure. Toute qualité, même celles qui sont en apparence d'une transparence évidente renvoient en réalité à un panel de possibilités plutôt qu'à *un* état parfaitement déterminé. Ceci étant dit, nous pouvons donc comprendre comment des qualité plus diffuses sont possibles. Voici comment Dewey les compare aux qualité plus classiques :

On associe d'ordinaire ce mot « qualité » à quelque chose de spécifique comme *rouge, dur, sucré* ; c'est-à-dire à des significations faites dans une expérience totale. Par opposition, la signification que nous voulons donner à ce terme peut apparaître plus clairement, bien que non parfaitement, en considérant les qualités désignées par les termes *affligé, perplexe, joyeux, désolé*. Car ces mots ne désignent par des qualités spécifiques de la même manière que *dur*, par exemple, désigne la qualité particulière d'une roche. Ces qualités en effet pénètrent et colorent tous les objets et événements qui sont matériellement impliqués dans une expérience. (J. DEWEY 1938/1993, p. 131)

Le type de qualité dont parle Dewey est ce qui constitue le liant entre tous les éléments d'une même expérience. Tous sont comme colorés par cette qualité. Parfois nous manquons de mot pour la désigner. Nous parlons alors « d'ambiance » ou « d'atmosphère » : un fête, une discussion entre amis, un voyage en avion, la lecture d'un livre, la prise d'un thé vers 17h00... toutes ces situations peuvent être vécues et revécues⁸ avec, à chaque fois, une

8. En apparence tout du moins puisqu'une situation est toujours quelque peu unique comme nous le notions plus avant.

qualité différente parce que quelque chose a changé. C'est alors l'ensemble de l'expérience qui change de teinte : la fête nous semble moins joyeuse, la discussion avec nos amis plus passionnée, le voyage en avion plus excitant, la lecture d'un livre plus rébarbative, la prise du thé plus mélancolique. . . parce qu'il manque quelqu'un, parce qu'il pleut ou qu'il fait beau, parce qu'il fait plus chaud ou plus froid, parce que tant d'autres choses et tout cela à la fois. Ce que Dewey veut proposer comme signification de la qualité a à voir, comme nous le présentions déjà, avec le caractère esthétique de l'expérience :

Il est probable que la signification de [qualité] dans le sens où la qualité est dite pénétrer tous les éléments et toutes les relations qui sont ou peuvent être instituées dans le discours et par là en faire un tout individuel, peut être mieux comprise encore en se référant à l'usage esthétique du mot. On dit d'une peinture qu'elle possède une certaine qualité, d'un tableau particulier qu'il a la qualité d'un Titien ou d'un Rembrandt. Le mot ainsi employé ne réfère certainement pas à quelque ligne particulière, à une couleur ou à une partie du tableau. C'est quelque chose qui affecte et modifie tous les éléments constitutifs du tableau et toutes leurs relations. Ce n'est pas quelque chose que l'on peut exprimer par des mots, car c'est quelque chose qui doit être *eu*. (J. DEWEY 1938/1993, p. 131)

L'expérience esthétique est l'expérience qui fait de la qualité diffuse de la situation son objet principal. Ce qui nous intéresse, dans une telle situation, ce n'est pas tant tel ou tel aspect ou élément de l'expérience que sa totalité. Dans le cas d'une œuvre musicale, l'expérience esthétique ne consiste pas à faire porter son attention sur telle passage ou telle note mais sur l'ensemble de la mélodie et des sons, sur leur agencement, sur ce qui fait qu'ils forment un tout que nous entendons. Dans le cas d'un tableau, cela consiste à prendre le tableau dans son ensemble, non à étudier la perspective, la couleur ou le trait. Mais l'expérience esthétique n'est pas réservée au monde de l'art puisque ce caractère est présent dans toute situation. Il est donc possible d'expérimenter un centre ville moderne ou une salle de classe du point de vue esthétique. Puisque le centre ville et la salle de classe ne sont pas spécifiquement dédiés à l'harmonie, au travail de cette qualité diffuse⁹, il se peut que

9. Encore que le travail de cette qualité incombe normalement à l'urbaniste ou à l'architecte.

notre expérience esthétique soit de moins bonne qualité. Mais nous pouvons avoir quelques surprises¹⁰. L'expérience esthétique est donc typique de l'expérience qui perçoit cette qualité diffuse mais elle n'est pas la seule sans quoi elle serait la seule à pouvoir être désignée comme étant une situation. Elle y est juste plus sensible.

Cette idée de qualité comme ce qui pénètre et colore l'expérience est importante car elle permet de comprendre pourquoi certaines expériences ne sont pas des situations. Si nous ne percevons pas cette qualité unificatrice et diffuse, nous passons à côté de ce que l'expérience a de problématique : nous percevons bien tous les éléments mais ceux-ci semblent hétérogènes les uns aux autres ou sans importance. Dans ce cas, notre expérience est primaire : elle se poursuit sans difficulté et n'est pas interrompue par quelque difficulté. Nous avons pourtant sous les yeux quelque chose qui devrait nous poser problème. Mais parce que nous ne percevons pas ce lien qui les unit et qui les rend problématique, la situation « ne prend pas »¹¹.

En langage ordinaire, il faut qu'un problème soit senti pour pouvoir être énoncé. Si la qualité unique est eue immédiatement alors il y a quelque chose qui règle le choix et la valeur des faits observés et leur ordonnance conceptuelle. (J. DEWEY 1938/1993, p. 132)

Dans ce cas et dans ce cas seulement l'expérience devient situation.

Nous retiendrons donc que le terme « qualité » peut référer à une caractéristique diffuse, une sorte d'ambiance, de totalité unificatrice de l'expérience. Nous retiendrons également que le fait de sentir, d'avoir cette qualité permet à l'expérience de prendre un caractère problématique donc de devenir une situation.

5.2.5 Objet de l'enquête

Le concept « d'objet » justifie à lui seul cette section de définitions. En effet, il s'agit d'un terme générique que la philosophie mais plus largement les

10. L'École Freinet par exemple. . .

11. N'est-ce pas ce qui arrive régulièrement en classe ? L'élève à sous les yeux un ensemble de faits problématiques mais, ne percevant pas ce qui les unit, il ne voit aucun problème donc quelle solution apporter.

sciences (humaines) emploient à tour de bras. Or, avec la théorie de l'enquête, son usage se voit réglementé. Ordinairement, le terme objet est employé pour désigner une chose, un élément *constitué, autonome, fixe*. C'est une chose bien circonscrite, disposant de qualités précises et dans une relative indépendance vis-à-vis de celui censé l'appréhender. Mais la philosophie pragmatiste ne peut plus se permettre cette conception naïve qui fait de l'objet un déjà-là que le sujet n'a plus qu'à cueillir. Rappelons-nous la maxime pragmatiste de Peirce : « Considérer les effets, pouvant être conçus comme ayant des incidences pratiques, que nous concevons qu'à l'objet de notre conception. Alors, notre conception de ces effets constitue la totalité de notre conception de l'objet. » Cette maxime nous dit que l'objet de notre conception n'est pas tout prêt, dans une totale indépendance vis-à-vis de nous. Au contraire, nous devons faire un effort pour le concevoir et le comprendre. Nous devons entrer en interaction avec lui. Cela signifie qu'il n'y a pas à proprement parler d'*objet* avant qu'un esprit le façonne. Il peut bien y avoir quelque chose, un ceci ou un cela, mais non *un objet*. L'argument est identique à celui portant sur ce qu'est un environnement : un environnement désigne bien une sorte de milieu, de contexte *mais* dans en transaction effective avec un organisme au moins. De même nous pourrions dire qu'un objet est une sorte de chose mais en transaction avec un organisme. La différence entre l'environnement et l'objet est que l'environnement est global, qu'il transacte avec l'organisme « de tout côté » et en permanence, qu'il le veuille ou non. L'objet, quant à lui, est une partie de l'environnement, un élément que l'organisme a isolé en vue de résoudre un problème.

Dewey définit trois sens du terme « objet » selon la place ou plutôt la fonction qu'il occupe dans l'enquête.

Dans son état et statut premier, on [appellera ce sur quoi porte l'enquête] du nom général d'*objet matériel (subject-matter)* [*Note de Dewey : Ou, plus simplement : objet ; parfois, mais plus rarement : sujet.*]. (J. DEWEY 1938/1993, p. 184)

Lorsque nous voulons parler de ce sur quoi porte l'enquête on parlera « d'objet matériel », « d'objet » ou de « sujet ». Nous pouvons à bon droit parler d'objet puisque ce à quoi il réfère est pris dans l'enquête. Cet objet

en question, c'est l'objet en cours d'élaboration, de construction, de compréhension. Cet objet est l'objet « réel », « concret »¹², « existentiel » (cf. plus loin). Voilà pourquoi Dewey le qualifie de matériel. Il s'oppose à l'objet idéal, représentatif.

Quand il sera nécessaire de se référer à l'objet dans le contexte de l'observation ou de l'idéation, on emploiera le mot *contenu*, et, en particulier, du fait de son caractère *représentatif*, contenu des propositions. (J. DEWEY 1938/1993, p. 184)

Dans le cours de l'enquête, nous usons de symboles, de concepts, de mots, de gestes qui se substituent d'une certaine mesure à l'objet matériel. Nous travaillons alors avec un objet idéal, virtuel représentant l'objet matériel. Cet objet, de nature conceptuelle ou discursive est nommé par Dewey « contenu ». Le « contenu » d'une enquête est l'objet de cette enquête en tant qu'il est *représenté* via différents moyens conceptuels et sémiotiques. Si nous devons prendre une analogie, nous pourrions dire que le contenu est à l'objet matériel ce que les chiffres sont aux nombres : ils permettent de les représenter et d'opérer sur eux, grâce à un formalisme minimale, des opérations qu'il serait plus difficiles de réaliser sans eux. Nous sommes toujours dans l'objet en train de se faire mais cette fois-ci dans son versant symbolique.

On réservera le mot *objets* (au pluriel) pour désigner l'objet matériel dans la mesure où l'enquête le produit et l'ordonne sous une forme stable ; disons par anticipation que les objets sont les *objectifs* de l'enquête. L'ambiguïté apparente de l'usage du mot « objets » dans ce but (puisque le mot est ordinairement appliqué aux choses observées ou pensées) n'est qu'apparente. Car les choses existent *en tant* qu'objets pour nous seulement dans la mesure où elles ont été antérieurement déterminées comme résultats des enquêtes. Quand elles sont utilisées pour mener de nouvelles enquêtes dans de nouvelles situations problématiques, elles sont connues comme objets en vertu des enquêtes antérieures qui garantissent leur assertabilité. Dans la nouvelle situation, elles sont des *moyens* de parvenir à la connaissance de quelque chose d'autre. Au sens strict, elles font partie des *contenus* de l'enquête selon la définition donnée plus haut du mot *contenu*. Mais rétrospectivement (c'est-à-dire comme produits de détermination antérieures au sein de l'enquête) elles sont des objets. (J. DEWEY 1938/1993, p. 184-185)

12. Même s'il peut être de nature abstraite...

On parlera d'objets lorsqu'on parlera de l'objet final, celui auquel l'enquête est parvenue. Les objets sont l'objet matériel tel qu'il a été transformé par l'enquête. Le pluriel s'explique par le fait qu'une enquête portant sur un objet (l'objet matériel) ne débouche pas sur un objet (final) mais plusieurs car l'objet de départ, flou, indéterminé, confus, est alors *compris*. Or, l'étymologie de comprendre (*cum-* avec, *-prehendere* saisir) nous révèle que la compréhension n'est autre chose que la mise en relation de l'objet compris avec d'autres objets déjà connus et compris. Mais cette mise en relation avec ces autres objets est aussi transformations de ceux-ci, extension de leur signification. Comprendre le théorème de Thalès, ce n'est pas seulement en connaître la logique interne, l'algorithme de résolution, c'est comprendre pourquoi et comment il fonctionne, ses liens avec les isométries, les propriétés des angles et bien d'autres aspects mathématiques. Ces derniers voient alors leur signification s'étendre à cet objet qui leur paraissait pourtant totalement étranger. Ainsi, le théorème de Thalès et les propriétés isométriques s'éclairent-ils mutuellement, idem pour le cosinus, le sinus ou la tangente et tout ce à quoi la compréhension du théorème mobilise. Ce sont ces objets qui sont la fin de l'enquête, non le seul théorème.

Mais toute fin d'enquête est un matériel en puissance pour une autre enquête, peut devenir ce grâce à quoi un autre objet matériel va être compris. Le résultat d'une enquête mobilisé dans une autre enquête est alors à la fois objet-résultat et contenu. Il est contenu car, au sein d'une nouvelle enquête, il ne sera pas au cœur de l'enquête, ce sur quoi elle portera. Il pourra en revanche être mobilisé, convoqué symboliquement grâce à un système sémiotique. Il sera donc présent dans cet enquête en tant que *contenu* (secondaire) ou encore *moyen*. Dans ce cas toujours, cet objet n'est toutefois pas central puisqu'il n'est pas la cible de l'enquête mais seulement ce qui permet de l'éclaircir¹³. Il est donc moyen et non fin. . . quoique, rétrospectivement, il est bien à la fin de l'enquête qui non seulement lui a donné naissance mais encore de toutes celles auxquelles il a participé et qui ont étendue sa signification.

Nous retiendrons donc trois manières de nommer l'objet dans l'enquête :

— L'objet en tant que support de l'enquête, ce sur quoi elle porte sera

13. Ce qui n'empêchera pas sa mise à jour si l'enquête arrive à terme.

appelé *objet matériel*, *objet* (au sens de *subject-matter*) ou *sujet*.

- L'objet en tant qu'il est médiatisé par des signes, des symboles dans le travail de l'enquête est nommé *contenu*. Cela permet d'explicitier son caractère représentatif.
- L'objet final, produit de l'enquête est nommé *objets* (au pluriel) au sens où il s'agit des *objectifs* de l'enquête. Cela permet de rendre compte de la pluralité des transformations expérientielles que produit l'enquête.

5.2.6 Existentiel

Le terme *existentiel* est régulièrement employé par Dewey. Malheureusement, je n'en ai trouvé aucune définition explicite. Le philosophe utilise régulièrement ce qualificatif par opposition à idéal, abstrait, symbolique. Il désigne donc quelque chose de matériel, de concret, d'efficace, qui existe « vraiment ». Ce qui est existentiel est ce qui est dans l'expérience, ce qui est *eu*, *senti*.

Cette définition est forcément imparfaite car elle tend à réactualiser un dualisme que Dewey lui-même s'efforce de gommer : celle de la pensée et de l'action, de l'abstrait et du concret, du corps et de l'âme. Que le lecteur excuse cette relative imprécision, je tâcherai d'employer le terme « existentiel » à la manière de Dewey afin d'en faire apparaître le sens à l'usage plus que par une définition. Je tenais néanmoins à présenter ce terme récurrent de la pensée deweyenne avant de l'utiliser plus avant.

5.2.7 Idée

Le terme « d'idée » est très polysémique dans le langage courant. Popularisée par la philosophie traditionnelle, sa signification ordinaire désigne un certain état mental, une représentation mentale. Lorsque je pense à un triangle, j'ai l'idée du triangle en tête, *i.e.* j'ai une certaine image du triangle à l'esprit, lequel possède certaines propriétés que j'ai aussi en tête. Dans cette conception, l'idée est d'une certaine façon, une copie de la réalité. Or, de même qu'une dépeinture peut correspondre ou non à un état du monde, une

idée peut-être juste ou fausse relativement à l'état du monde qu'elle représente : l'idée correspond-t-elle à la réalité ? Si oui, elle est vraie. Si non, elle est fausse. Nous retrouvons là la théorie de la vérité-correspondance qui repose sur cette conception « mentaliste » de l'idée. Nous avons déjà dit pourquoi cette conception ne nous semblait pas pertinente : si l'idée, le mental, le symbolique est radicalement distinct de l'action, du corporel, du concret, si aucune continuité n'existe entre ces deux pôles, alors il n'existe aucun moyen de connaître et d'agir dans le monde. L'erreur de la philosophie traditionnelle est d'avoir isolé une caractéristique de ce qu'est une idée et d'avoir évacué ce qui en fait sa force opérative. Car l'idée est bien action.

Il existe une manière très simple de voir en quoi l'idée n'est pas (que) mentale, abstraite. Il suffit de constater que nous n'utilisons pas toujours le mot « idée » dans ce sens traditionnel. Nous voilà face à un problème qu'il nous faut résoudre. À ce moment là, deux phrases typiques peuvent nous venir aux lèvres : « Ah, ça y est ! J'ai une idée ! » ou, au contraire « Décidément je ne vois pas ce qu'il faut faire. Je n'en ai aucune idée ! ». Ces deux exclamations portent non pas sur une image mentale ni quoique ce soit d'abstrait ou de représentationnel mais sur l'action, sur le fait d'agir. Dans la première, dire que nous avons une idée, c'est dire que nous pensons savoir *ce qu'il faut faire* pour résoudre le problème ; dans la seconde, au contraire, nous sommes les bras ballants, immobiles, *nous n'agissons pas* car nous ne savons que faire, nous n'avons pas d'idée. Avoir une idée, ce n'est donc pas (seulement) avoir une copie de la réalité, correcte ou incorrecte, c'est avoir un *plan d'action*. Ce dernier est par définition une action ou un ensemble d'actions virtuelles qui attend d'être testé. La nature de l'idée est donc à la fois mentale, abstraite et corporelle, concrète. Elle ressort autant de la Pensée que de l'Action. Avoir une idée est un acte tout aussi mental que comportemental. La philosophie traditionnelle avait complètement omis cette seconde phase, amputant l'idée de toute signification autre que représentationnelle. Avec cette conception pragmatiste, elle retrouve ses deux jambes. Une fois encore, la maxime pragmatiste est à l'œuvre : pour connaître la signification d'une idée, il convient d'en étudier les effets pratiques, comportementaux, concrets. . . Si ces derniers sont exclus par définition du concept d'idée, alors

ce concept n'a aucun sens.

Les idées n'apparaissent pas gratuitement dans l'esprit. Elles procèdent d'une pensée en marche, donc d'une enquête. En tant que plan d'action, elles ont une fonction bien précise dans la résolution d'un problème.

Les idées sont des conséquences anticipées (des prévisions) de ce qui arrivera quand certaines opérations seront effectuées en tenant compte des conditions observées et sous leur direction. L'observation des faits et la suggestion des significations ou idées naissent et se développent en corrélation. Plus les éléments du problème viennent au jour après avoir été soumis à l'observation, plus claires et plus pertinentes deviennent les conceptions concernant la façon de traiter le problème constitué par ces faits. D'un autre côté, plus claire est l'idée, plus définies deviennent – c'est un truisme – les opérations constitutives de l'observation et de l'exécution, opérations nécessaires à la résolution de la situation. (J. DEWEY 1938/1993, p. 174)

Lorsque nous sommes dans une situation, c'est-à-dire dans une expérience problématisée, nous avons une solution à trouver en vue de rétablir notre continuum d'action. Or, cette solution est elle-même une action, l'action adaptée, cette nouvelle habitude qu'il nous faut prendre pour faire face à ce qui pose problème. Pour trouver cette réponse adaptative nous ne procédons pas au hasard mais plus ou moins méthodiquement¹⁴. La prise en compte des éléments constitutifs de la situation est le signe qu'une pensée est intelligente. Cette prise en compte n'est pas juste empirique, observationnelle ; il ne suffit pas de voir que, dans la situation, telle chose implique une autre ou que ceci est contradictoire avec cela : il faut encore se servir de ces informations pour construire une réponse possible, une hypothèse. Une idée est précisément cela, l'élaboration, à l'aide des suggestions délivrées par la situation, d'une hypothèse. Voilà pourquoi la profusion, la clarté et l'efficacité des idées est proportionnelle à la capacité à lire et comprendre le problème : mieux le problème est conçu en ses éléments, meilleures sont les idées de résolutions¹⁵. Reste au sujet à tester ses idées afin de vérifier leur efficacité réelle.

14. La manière de résoudre le problème sera abordé dans la prochaine section.

15. On retrouve là l'adage populaire selon lequel un problème bien conçu est déjà en partie résolu.

On comprend donc que l'idée ne sort pas du néant mais dérive d'une situation problématique d'une part et de la prise d'informations relatives à ce problème (les suggestions). Mais percevoir ces dernières, ce n'est pas encore avoir une idée :

Toute idée commence par être suggestion ; mais toutes les suggestions ne sont pas des idées. La suggestion devient une idée quand on se demande si elle convient fonctionnellement ; si elle peut être le moyen de résoudre la situation donnée. (J. DEWEY 1938/1993, p. 175)

La différence entre une idée est une suggestion réside dans leur opérationnalité. Une suggestion n'est opérationnelle que si elle est incluse dans une idée, que si elle participe d'un plan d'action. Lorsque j'aperçois les grosses pierres plates qui émergent de l'eau ou le tronc d'arbre à côté du ruisseau, je n'ai pas (encore) d'idée. Si ces éléments, ces suggestions sont efficaces, c'est qu'elles s'insèrent dans une problématique pratique : la recherche d'un moyen de traverser le ruisseau sans me mouiller. Si le ruisseau pouvait être traversé en sautant, la perception de ces deux éléments n'aurait eu aucune conséquence car le problème de la traversé aurait été résolu avant même de se poser ! Ces suggestions auraient été disqualifiées parce que trop complexes relativement à la solution rapidement trouvée (sauter). Nous pouvons dire que les idées sont opérationnelles dans un autre sens : elles orientent le regard, nous font *voir* certains éléments de la situation *comme* des débuts de solutions possibles.

Je laisse à John Dewey le soin de résumer quelle signification du terme d'idée nous retiendrons :

Les idées sont opérationnelles en ce qu'elles provoquent et dirigent les opérations ultérieures de l'observation ; ce sont des propositions et des plans pour agir sur des conditions existantes de façon à amener de nouveaux faits à la lumière et organiser tous les faits choisis en un tout cohérent. (J. DEWEY 1938/1993, p. 178)

5.2.8 Assertabilité garantie

La fin de l'enquête est marquée par le rétablissement du cours de l'action, par la prise d'une habitude dont l'exécution ne pose pas de problème

(pour le moment). Cette solution n'est pas pratico-pratique : l'enquête n'est pas pragmatique au sens ordinaire du terme¹⁶. La réponse au problème, le résultat de l'enquête procède d'un examen sérieux de la situation en vue d'y apporter une réponse *profondément* valable, une *véritable* solution. On distinguera une solution rigoureuse d'une réponse de surface en ceci la dernière ne résoudra pas toutes les difficultés que la situation comprend et/ou que de nombreux autres problèmes surgiront dès son adoption. Augmenter la quantité d'eau versée pour remplir un tonneau percé n'est pas une solution car elle laisse de côté le problème de la résolution de *ce qui cause* ce problème (le trou). Le produit d'une enquête n'est jamais un retour à la normale, à l'état pré-enquête mais constitue bel et bien *un progrès*. En effet, chaque enquête s'origine dans les résultats des enquêtes précédentes, dans les effets pratiques de leurs solutions qui, quoique résolvant le problème auquel elles sont une réponse, ne manquent de provoquer ou de révéler d'autres situations problématiques plus fines et plus complexes. D'une certaine façon, la réponse à une enquête est d'un ordre supérieur à celle des enquêtes précédentes qui en constituent la matrice. Cela ne signifie pas que le progrès de la connaissance soit strictement cumulatif, que l'édifice du savoir est un mur où chaque brique reposerait sur de plus fondamentales. Il se peut en effet qu'une ou des réponses induisent une reconception complète de ce que nous pensions savoir sur tel ou tel sujet. Mais, pour le pragmatisme, « cumulatif » est synonyme de « évolutif » : l'accumulation de connaissance est compatible avec leur refonte régulière car l'acquisition d'un nouveau savoir produit inmanquablement une redéfinition partiel sinon de l'ensemble du moins d'une grande partie de ce que nous savons. L'accumulation *est* transformation¹⁷.

Pour le pragmatisme, la vérité n'est pas un état mais un processus à

16. C'est-à-dire ayant pour seul objectif d'agir peu importe les conséquences et la valeur de la solution. C'est là une compréhension malhonnête du pragmatisme philosophique qu'il est cependant fréquent de trouver chez les philosophes qui lui sont hostiles.

17. Le pragmatisme me paraît ainsi échapper au fameux problème de Duhem-Quine selon lequel on ne saurait jamais remettre en cause une thèse, une conception appartenant à une théorie mais toujours la théorie toute entière, étant donné qu'un corps constitué de connaissance fait *système*. Pour le pragmatisme, cela est vrai et il en va même ainsi non seulement pour la remise en cause mais aussi pour l'acceptation d'une thèse ou d'une conception. Cela tient à sa manière d'envisager la connaissance comme étant ouverte et en évolution permanente.

(très) long terme. Une idée, une croyance, une proposition, une thèse, une théorie... ne sont pas vraies ou fausses indépendamment de leur preuve, elles deviennent vraies au fur et à mesure qu'elles se voient confirmées par les enquêtes successives. « Vrai », pour le pragmatisme, est synonyme de « vérifié » et même de « vérifié et encore en cours de vérification ». Cette définition implique de rompre avec celle que la philosophie traditionnelle a donné à ce terme, beaucoup plus binaire et définitif : une chose est vraie si elle correspond à un état du monde tel qu'il est en soi ; elle est fausse dans le cas contraire. Dans ces conditions, la vérité est ou n'est pas, elle ne peut pas « être en train d'advenir ». De même, elle est totale ou nulle ; une théorie « partiellement vraie » est en fait une théorie fausse car elle tient pour vrais des éléments faux. Devant la prégnance de cette conception et malgré leurs efforts répétés pour la changer, les philosophes pragmatistes se sont heurté à un mur : une large partie de l'incompréhension du pragmatisme est dû à cette incapacité des philosophes traditionnels à renoncer à la conception de la vérité-correspondance ou du moins à l'idée que la vérité est intangible, immuable. Le terme « vérité » est trop entaché de ces positions traditionnelles pour être récupéré par le pragmatisme. C'est le constat auquel aboutit Dewey lorsqu'il propose de le remplacer par l'expression « assertabilité garantie ». Voici ce que dit Jean-Pierre Cometti à propos de cette idée :

Une assertion garantie est une assertion qui reçoit de l'enquête et des exigences qui déterminent la démarche les certificats de validité que lui décernent les tests élaborés à cette fin. Une assertion garantie est à l'image des vérités que l'on rencontre dans les sciences, et dont chacun sait bien que la valeur qui est la leur est associée dépend étroitement des possibilités, des exigences et des méthodes de vérification qui, à tel ou tel moment, sont acceptées par la communauté scientifique. (COMETTI 2010, p. 86-87)

L'assertion est un jugement (cf. ci-après) garanti par l'enquête. Cette garantie stipule que l'assertion a été vérifié, a passé des tests et a donné satisfaction. Elle ne garantie pas l'adéquation au réel ni ne possède de caractère définitif comme le demande la vérité au sens traditionnel car ces exigences ne peuvent être satisfaites. Une assertabilité garantie dispose donc d'un niveau de fiabilité suffisant pour être crue, utilisée, faire référence, pour dire ce qui est, ce qui fonctionne etc. Elle a donc tous les appareils du vrai au sens

classique moins ses attributs métaphysiques. Ceci est d'autant plus vrai que l'enquête en question n'est pas une enquête privée. L'assertabilité garantie n'est pas garantie par *une* enquête mais par plusieurs enquêtes différentes, réalisées par des personnes différentes dans des circonstances, des lieux et un temps différent. Voilà pourquoi l'assertabilité garantie « est à l'image des vérités que l'on rencontre dans les sciences ». Cometti cite également ce passage de *Logique* :

Quand la connaissance est prise comme terme général abstrait en relation avec l'enquête dans l'abstrait, elle signifie « assertabilité garantie ». L'usage de cette expression qui désigne une potentialité plutôt qu'une actualité demande qu'on reconnaisse que toutes les conclusions des enquêtes particulières font partie d'une entreprise continuellement renouvelée, d'une entreprise en pleine expansion. (J. DEWEY 1938/1993, p. 65-66)

Nous retrouvons là l'idée que l'assertabilité garantie n'est pas à proprement parler le produit d'*une* enquête mais potentiellement celui de bien d'autres. Elle est la conclusion à laquelle nous et d'autres aboutissons lorsque, face à un problème, nous optons pour certains gestes, certaines opérations. Notons enfin que cette expression est synonyme de « connaissance » qui, comme « vérité », souffrait dans la philosophie traditionnelle, d'exigences impossibles à satisfaire. Une assertabilité garantie est donc une vérité au sens de connaissance : ce que l'on *sait* être *vrai*. Bien évidemment, cette connaissance n'est pas une connaissance totale et définitive ; elle est la connaissance suffisamment élaborée pour permettre de répondre au problème qui l'a occasionné et ne manquera pas d'être affinée, travaillée (et peut-être même réfutée) dans une enquête prochaine.

L'assertabilité garantie est le concept qui émerge du deuil fait par le pragmatisme de la connaissance absolue, de la vérité immuable. Nous pourrions aussi bien parler de connaissance et de vérité que d'assertabilité garantie si ces deux derniers termes n'avaient pas été trop chargés métaphysiquement par la philosophie traditionnelle. Nous retiendrons donc que ce concept est comme le synonyme de ces termes nettoyés de leurs oripeaux métaphysiques. Nous retiendrons également que l'assertabilité métaphysique est le jugement produit par l'enquête et plus exactement la conclusion à laquelle plusieurs

enquêtes arrivent face à un même problème. Fiable mais non définitive, le propre de l'assertabilité garantie est d'être testée encore et encore, de se voir modifiée, amendée, précisée voir refondée et peut-être même réfutée par les enquêtes futures. Elle est une vérité/connaissance acceptable mais toujours ouverte.

5.2.9 Proposition et affirmation, jugement et assertion

Ce dernier point de vocabulaire aborde des termes plus secondaires dans la théorie de l'enquête que ceux d'environnement ou de situation. Mais il me semblait important de nous y arrêter quelques instants tant ils apparaissent synonymes et interchangeables dans le langage courant. Ces termes sont *proposition* et *affirmation* d'une part, *jugement* et *assertion* d'autre part. Voici ce qu'en dit Dewey :

[...] On peut identifier le jugement avec la conclusion satisfaisante de l'enquête. Le jugement se rapporte aux objets concluants qui émergent de l'enquête en tant qu'objets apportant une conclusion. Le jugement en ce sens se distingue des propositions. Le contenu de ces dernières est intermédiaire et représentatif, il est transmis par des symboles ; tandis que le jugement final a une portée existentielle *directe*. Les termes *affirmation* et *assertion* sont employés dans le langage courant d'une manière interchangeable. Mais il y a une différence que le langage devrait reconnaître entre le statut logique des objets intermédiaires qui sont utilisés en connexion avec ce à quoi ils peuvent conduire en tant que moyens et l'objet préparé pour être final. J'utiliserai *assertion* pour désigner ce dernier statut logique et *affirmation* pour nommer le premier. (J. DEWEY 1938/1993, p. 187)

Ce qui ressort de ce passage est premièrement que l'on peut tenir jugement et assertion pour synonymes, idem pour proposition et affirmation. Mais jugement/assertion ne sont pas synonymes de proposition/affirmation. La différence provient, et c'est là le second point à retenir, de la place que ces termes occupent respectivement dans l'enquête. Comme l'assertabilité garantie le laissait présager, l'assertion ou le jugement se situent en fin d'enquête. On parlera de jugement ou d'assertion (garantie) pour désigner la solution produite par l'enquête, ce qui en ressort, l'hypothèse vérifiée. La proposition

ou l'affirmation se situe à *l'intérieur* de l'enquête. Il s'agit de contenus non vérifiés, en attente de jugement. Ce sont les propositions et les affirmations qui font avancer l'enquête et qui donnent forme à l'assertion ou au jugement. Le troisième point à retenir est que le statut logique de ces deux couples de synonymes sont différents. La proposition ou l'affirmation est un contenu (au sens vu plus avant), c'est-à-dire un objet abstrait représenté par des symboles. Nous avons alors affaire à quelque chose de représentatif. Si nous reprenons l'exemple de notre promenade en forêt, lorsque nous commençons à réfléchir à la manière de traverser le ruisseau, l'énoncé « Un tronc d'arbre peut faire office de pont » est une proposition. En effet, si nous formulons cette affirmation, ce n'est pas parce que nous voyons, nous constatons devant nous un tronc d'arbre faisant office de pont mais parce que nous avons déjà vu cela, nous avons déjà constaté ce fait dans des expériences passées etc. Nous injectons dans l'enquête présente les conclusions d'une enquête passée. Il s'agit donc d'un contenu qui ne saurait référer à quelque chose d'existentiellement présent. Une affirmation ou une proposition est donc ce grâce à quoi nous construisons des hypothèses crédibles, fondées, justifiées. Le jugement ou assertion est une hypothèse vérifiée. Elle n'a pas valeur à construire une solution puisqu'elle est solution. Elle n'est donc pas représentative mais existentiellement pratique : elle très concrètement ce grâce à quoi le problème a été résolu. Alors que l'affirmation ou la proposition est un moyen de l'enquête, le jugement ou l'assertion est sa fin. Cela dit, tout jugement ou assertion n'est pas une fin en soi puisqu'en tant que résultat d'une enquête, ils peuvent être convoqués dans la résolution d'une enquête ultérieure. Toute assertion est donc une potentielle proposition future.

On retiendra donc que selon que l'on parle d'assertion/jugement ou de proposition/affirmation, on se situe à un moment différent de l'enquête. Cette distinction est importante car, étant donné la différence de statut logique, disposer d'une assertion ou d'une affirmation *ne permet pas de faire* la même chose. Celui qui asserte ou juge résout un problème, celui qui propose ou affirme cherche encore la solution.

5.3 Les phases de l'enquête

Nous voilà désormais suffisamment outillés pour entrer dans le cœur même de l'enquête. Qu'il s'agisse d'une investigation policière, d'une recherche scientifique, d'une tentative de compréhension du théorème de Pythagore ou de la résolution d'un problème pratique ordinaire, l'être humain recourt à une méthode aujourd'hui à ce point éprouvée qu'elle constitue le socle minimal de toute entreprise de recherche sérieuse. Ce socle commun à toute investigation humaine, Dewey le nomme « schème de l'enquête ». Le concept de schème tend ici à désigner le déroulé *schématique* de l'enquête, ce qui est globalement commun à l'ensemble des enquêtes. L'exposé analytique que je propose¹⁸ ne doit donc être compris ni comme l'exacte manière dont l'être humain résout un problème, ni comme un modèle standard pragmatiste de rationalité. Ce que je vais présenter doit être pris comme une *modélisation* d'un acte de pensée intelligent, réfléchi. D'ailleurs, quand bien même cette modélisation serait parfaite, elle serait trop générale : le schème de l'enquête que nous proposons, parce qu'il est commun à tout type d'enquête, ne saurait prendre en considération les particularités propre à chaque champ disciplinaire ou à chaque sujet. La forme de l'enquête varie en effet selon son objet matériel plus encore, selon l'institution sociale dans laquelle elle se fait. Nous en resterons à un niveau de généralité permettant de mettre à jour des phases, des étapes d'un acte de pensée réfléchi. Par ailleurs, il est à noter que, comme le remarquait Peirce, l'être humain n'utilise pas toujours l'enquête pour résoudre un problème, fixer sa croyance. Et cela n'est pas qu'une affaire de personne : certaines disciplines (dont la philosophie) sont encore rétives à l'idée d'employer ce schème méthodologique pourtant assez souple. Mais c'est là, à mon sens une erreur ou plutôt un manque d'éducation ou un problème de mise à jour des processus de découverte de et connaissance. . .

Quoi qu'il en soit, l'analyse des différents moments de l'enquête me semble une étape cruciale pour notre propre enquête. En effet, le schème de l'enquête (et l'ensemble de la pensée pragmatiste qui la sous-tend) est susceptible de

18. En suivant de très près (J. DEWEY 1938/1993, p. 165-185) et (J. DEWEY 1933/2004, p. 95-107).

nous fournir un cadre d'analyse novateur des actes de découverte et donc d'apprentissages.

5.3.1 L'enquête commence avec une situation indéterminée

La Pensée n'est pas active par défaut. Elle ne fonctionne que lorsque l'organisme voit ses habitudes mises en échec, que le cours normal de son action est interrompu. C'est alors *sa vie* qui est arrêtée, non dans son entièreté, mais dans son développement. La transaction qu'il menait paisiblement avec son environnement est perturbée : un obstacle est apparu. C'est donc son *expérience* qui est troublée : un aspect de la connexion qui le relie à son environnement ne se déroule pas correctement. L'organisme est comme malade, sa vie est dérégulée parce qu'une partie de sa relation à ce qui l'entoure de fonctionne pas (comme d'habitude). Il y a un champ, un aspect précis de son expérience qui fait défaut. L'organisme est face à une situation indéterminée.

En tant qu'expérience, la situation ne requiert pour l'instant aucune inférence, rien d'intellectuel ou de cognitif pour être perçue comme problématique¹⁹. Le seul fait que l'action ordinaire soit interrompue *est* problématique. Ce qui est requis, en revanche, c'est que la situation soit *eue*. Si, pour une raison ou une autre, ce que « la situation » interdit à l'organisme, ce dernier ne s'en aperçoit même pas ou adopte automatiquement une autre stratégie, *il n'y a pas* de situation. Pour qu'il y ait situation, il faut un arrêt réel, sensible, véritable du continuum d'action. Ce que le sujet doit sentir, c'est la qualité de la situation qui fait d'elle qu'elle est unie et unique. Il doit parvenir à circonscrire dans son expérience ce qui ne va pas, sans que cela ne suppose encore de mot ou de concept. Le zèbre est parfaitement capable de circonscrire la situation lorsqu'il aperçoit les lionnes s'approcher de lui. Et s'il parvient à les semer donc à reprendre le cours normal de ses activités, il saura parfaitement qu'il a réussi à surmonter la situation. Cela ne signifie pas que le zèbre utilise des concepts, ni qu'il raisonne. Nous sommes là dans le degrés minimal de l'expérience que l'Homme partage avec tout être vivant,

19. Dans le sens très restreint de « qui coupe l'agir ».

à la frontière du mécanisme et de l'intelligence.

Si tel est le cas, si le sujet de la situation, individuel ou collectif, sent qu'il y a une situation problématique, alors nous pourrions bel et bien parler de situation *troublée, indéterminée*, « douteuse ». Ces deux derniers termes rendent davantage justice à la qualité de la situation car parler de problème est pratique mais il tend à intellectualiser trop tôt la situation. Pour Dewey, il est important de souligner que « C'est la situation qui possède ces traits caractéristiques. *Nous*, nous doutons parce que la situation est intrinsèquement douteuse » (J. DEWEY 1938/1993, p. 170). En d'autres termes, cette qualité n'est pas un effet de notre esprit, ce n'est pas nous qui voyons la situation comme indéterminée alors qu'elle ne l'est pas en réalité. La raison en est simple : nous faisons partie de la situation. Si nous avons un doute sur ce qui la compose, sur ce qui s'y passe, le doute n'apparaît pas qu'en nous, en notre esprit, il apparaît dans la situation. Sans doute l'une des difficultés à admettre cela provient-elle de l'acceptation ordinaire du terme de situation qui se constitue comme un en-dehors, un milieu pour le sujet et non environnement. Dans ce cas, nous pouvons bien dire que la situation n'est pas en soi indéterminée. En effet, un ruisseau, une montagne, un feu de forêt ou encore des outils, des mots, des exercices etc. ne sont pas *en soi* problématiques. Mais nous ne parlons alors pas d'une situation mais d'un ensemble de choses, d'un milieu. Dès lors que nous nous interagissons avec le ruisseau (parce que nous voulons le traverser), la montagne (parce que nous voulons la gravir), le feu de forêt (parce que nous voulons l'éteindre), les outils (parce que nous voulons comprendre leur fonctionnement), les mots (parce que nous voulons savoir ce qu'ils veulent dire), les exercices (parce que nous voulons les réussir), nous ne sommes plus face à des milieux ou des choses, mais dans une situation ou face à des objets matériels. La situation est indéterminée objectivement parce que le cours de mon action est, à un endroit de mon expérience, objectivement arrêtée. Qui dit situation dit d'abord trouble, indétermination, doute. Sans cela, sans la perception de cette qualité, nous ne sommes pas dans une situation, soit que l'organisme n'est pas vraiment empêché d'agir, soit qu'il n'y en a tout simplement pas²⁰.

20. Ces remarques sont importantes car elles sont fondamentales pour se déprendre

Un autre travers rend difficile l'idée que la situation puisse être objectivement douteuse. Il s'agit de l'idée selon laquelle c'est le sujet qui donne naissance au doute. Pour Dewey « Des états personnels de doute qui ne sont pas provoqués par quelque situation existentielle, et qui ne s'y rapportent pas, sont pathologiques ; quand ils sont poussés à l'extrême, ils constituent la folie du doute » (J. DEWEY 1938/1993, p. 170). En d'autres termes, nous pouvons toujours nous amuser à douter de choses qui ne sont pas douteuses, c'est-à-dire qui ne s'opposent pas réellement au déroulé de nos actions. Tel est le doute cartésien (dont Peirce avait déjà formulé une critique) qui consiste à se demander si nous existons vraiment et si tous les éléments de mon environnement (meubles, animaux, personnes, arbres, montagnes, astres. . .) existent eux aussi. Ce doute est factice du seul fait que sa réalité empêche toute action²¹. Or, le doute cartésien n'empêche jamais celui qui le tient de vivre. Le cartésien tient pour réellement existant la voiture qui vient à sa gauche lorsqu'il veut traverser et c'est pour cela qu'il s'en abstient. Il n'est donc pas dans une situation lorsqu'il « doute » ainsi, parce que ce doute n'est pas vital. Tout doute réel, véritable, celui qui rend possible une situation, est un doute qui s'appuie sur des éléments existentiels de l'expérience. Le ruisseau m'empêche bel et bien de traverser et c'est pour cela que mon pas s'arrête. Si le ruisseau n'était pas là ou qu'un point avait été construit, il n'y aurait pas eu d'interruption dans ma marche, donc pas de doute, pas de situation. C'est le ruisseau coupant ma route qui, objectivement, rend la situation indéterminée. Ce n'est pas un tour de mon esprit, une « représentation mentale » qu'il faudrait changer afin de voir mon environnement autrement, plus amical et moins troublé. Voilà pourquoi « Il est par conséquent erroné de supposer qu'une situation est douteuse au seul sens "subjectif" » (J. DEWEY 1938/1993, p. 171).

Plusieurs choses peuvent causer cette indétermination. La situation peut

d'illusions éducatives ou didactiques : une situation didactique n'en est pas une du simple fait que son concepteur y voit un problème. Il faut encore et surtout que ceux à qui elle est destinée (les élèves) la voit comme telle. Je reviendrai sur ce point.

21. Ce n'est plus l'interruption de l'action qui cause le doute mais le doute qui devrait théoriquement bloquer l'action. Or ce n'est pas le cas : il y a doute *et* continuité d'action, ce qui prouve que le dut n'est pas véritable.

être *confuse*, *obscur* ou *contradictoire*. Dans le premier cas, cela signifie que les conséquences de nos actes ne sont pas prévisibles, comme si le problème rendaient les effets de nos actions habituelles aléatoires. C'est le cas lorsque qu'un défaut existe dans l'adaptation d'un moyen au but. Nous savons quelle conséquence nous désirons mais ne parvenons pas à la produire à coup sûr. La situation est confuse car il semble que nos moyens ne sont pas « purs » : ils sont comme parasités et ne produisent pas exactement ce que nous souhaitons. Il faut parvenir à identifier ce qui ne va pas, ce qui est responsable de tel effet et de tel autre etc. Dans le second cas (l'obscurité), les conséquences sont tout simplement inconnues. Notre action est bloquée car nous n'en savons pas assez pour agir efficacement. Nous préférons nous arrêter pour en savoir plus. Cela arrive lorsqu'un caractère d'un objet nous est inconnu. Nous ne parvenons pas à agir car nous n'en savons pas assez sur lui. Nous devons alors identifier ce qu'il est, de quelles caractéristiques il dispose etc. Pour cela, nous émettons des hypothèses jusqu'à ce que l'une d'elle rende compte de l'ensemble des effets pratiques observés. Nous disposons alors d'une liste de ses caractères et pouvons interagir avec lui de manière efficace. Dans le troisième cas (la contradiction), nous constatons que les conséquences sont opposées, discordantes. La situation produit des tensions qui perturbent le cours de l'action. Il faut comprendre d'où émergent ces tensions pour les résorber et de nouveau pouvoir agir. Nous pouvons observer ce cas lorsque nous assistons à un événement non prévu. Il y a alors tension entre ce que j'observe, perçois, et ce que je sais. À moins qu'il s'agisse d'une nouvelle propriété (nous passerions dans le cas précédent), nous pouvons tenter de résoudre le problème en trouvant une loi ou un ensemble de loi qui tendraient à expliquer le phénomène. Nous ramenons l'inconnu au connu et faisons disparaître la tension.

Mais pour que nous puissions résoudre le problème, il faudrait déjà que nous en institutionnalisions un, autrement dit, que nous passions à une phase de problématisation.

5.3.2 La problématisation

Entrer dans une situation indéterminée, ce n'est pas exactement entrer dans un problème²². Une situation n'est pas d'emblée problématique car un problème suppose une certaine mise en ordre de ce qui ne va pas. Or, ce n'est pas ce qui se passe d'abord : la situation est *d'abord* eue comme *indéterminée*, elle devient *ensuite problématique*.

La situation indéterminée devient problème dans le cours même du processus qui la soumet à l'enquête. La situation indéterminée est existentiellement produite par des causes existentielles, exactement comme l'instabilité organique de la faim. Il n'y a rien d'intellectuel ou de cognitif dans l'existence de ces situations, bien qu'elles soient la condition nécessaire des opérations cognitives qui ont pour nom enquête. En elles-mêmes, elles sont pré-cognitives. (J. DEWEY 1938/1993, p. 172)

Nous retrouvons là un certain nombre d'idées vues auparavant : la situation est d'abord eue, sentie et produite par des éléments existentiels. Elle produit un trouble à l'organisme analogue à la maladie ou à la fin : il commence à dysfonctionner. Nous n'avons là rien d'intellectuel mais cette phase est ce qui prépare et rend possible le cognitif.

La seconde phase de l'enquête va consister à clarifier ce qui fait que la situation est indéterminée. Elle est sentie comme telle, certes, mais à quoi est-elle due ? Il y a un sentiment de malaise voire de panique mais *pourquoi* précisément ? En d'autres termes, quelque chose ne va pas mais *quel est le problème* ? Cela signifie que l'enquête commence par la fabrication non de réponses possibles ou d'hypothèse, mais d'*un problème*. Dans la phase précédente l'enquête n'est problématique que dans le sens où elle gêne, elle perturbe, elle coupe court à l'action. Mais elle n'est pas problématique dans un sens intellectuel : il n'y a pas de question, pas de problématique clairement posée. C'est là la seconde étape de l'enquête.

La problématisation est importante car elle détermine la suite de l'enquête. En effet, il ne s'agit pas seulement de poser une question, d'adopter la première interrogation venue vaguement en rapport avec la situation, il

22. Dans la section précédente j'ai tenté d'utiliser les termes problème et problématique avec parcimonie car ils permettent comprendre ce dont il s'agit *moyennant* une certaine approximation que je voudrais rectifier ici.

faut encore que la question soient pertinente, qu'elle soit *la* bonne question, sans quoi nous chercherons peut-être quelque chose qui n'existe pas ou qui ne permettra pas résoudre le problème réel. L'enquête débute réellement par « une enquête sur les problèmes » de la situation. Avant de se lancer à corps perdu dans la recherche d'une solution, une situation ne présentant jamais explicitement le problème qu'elle porte, il faut l'identifier avant toute chose.

Cette seconde étape de l'enquête est la première à faire apparaître le conceptuel en tant qu'il est requis dans le processus de problématisation. Pour savoir en quoi la situation est problématique, il faut en effet réaliser un premier travail d'analyse, de diagnostique. Si le conceptuel fait son entrée à ce stade, c'est parce qu'il ne saurait y avoir d'examen ni d'observation sans concept. Nous ne voyons jamais que ce que nous avons appris à voir ; nous reconnaissons uniquement ce dont nous possédons déjà le concept. Le processus de problématisation serait impossible sans une grille d'analyse conceptuelle car nous ne distinguerions rien dans la situation.

La problématisation consiste dans une dialectique entre l'observation et la fabrication de problématiques candidates. En observant les éléments présents, nous pouvons noter que certains sont en connexion avec d'autres, qu'ils peuvent entretenir une relation causale ou qu'ils sont tout simplement présents. Ces premières informations peuvent constituer la base d'une première problématique : ce que l'observation me rapporte peut-elle définir voire expliquer la difficulté ? C'est ainsi que certaines informations sont écartées, jugées non pertinentes pour n'être de toute évidence sans lien avec le trouble. Mais d'autres, au contraire, attirent notre attention car elles semblent jouer un rôle fondamental. Sont-elles responsables de la difficulté ? Est-ce la difficulté-même ? Ou n'est-ce qu'une partie du problème, si ce n'est qu'un effet ? Par un examen méticuleux des éléments de la situation ainsi que le rétablissement de leurs connexions logiques ou organiques, le problème prend forme. Nous n'arrivons pas à une réponse au problème mais à une compréhension de plus en plus fine de celui-ci. Or « c'est un dicton familier et plein de sens qu'un problème bien posé est à moitié résolu. Découvrir ce que sont le ou les problèmes qu'une situation problématique pose à l'enquête, c'est être déjà bien avancé dans l'enquête » (J. DEWEY 1938/1993, p. 173).

Dans cette dialectique, nos expériences passées refont surface. Le contenu qu'elles apportent guident notre observation et notre manière de concevoir le problème. C'est pour cette raison qu'une situation indéterminée familière sera résolue facilement : à peine perçue, le problème nous apparaîtra clairement et la réponse également. Lorsque c'est moins le cas, nous faisons appel aux contenus qui entretiennent une certaine ressemblance avec la situation sous quelque aspect²³. Plus la situation est nouvelle, différente de toutes celles jamais rencontrées, plus elle sera difficilement problématisable parce que très peu d'expériences passées seront en mesure d'y apporter un éclairage. Il nous est impossible de la rapprocher d'autres situations et donc d'organiser notre action. Nous procéderons alors à l'aveugle jusqu'à ce que les rétroactions de l'environnement nous fournissent des éléments connus.

Le recours aux expériences passées pour problématiser ne concerne pas que la compréhension (intuitive) du problème mais sa formulation même. En effet, pour résoudre précisément la difficulté, il ne suffit pas de la comprendre grossièrement, schématiquement (ce que nos expériences passées peuvent nous aider à faire) mais l'énoncer avec des termes qui suggèrent déjà une réponse probable. « L'énonciation d'une situation problématique en termes de problème n'a de signification que si le problème institué se réfère dans les termes même de son énonciation à une solution possible » (J. DEWEY 1938/1993, p. 173). Les mots, les termes, les notions employés ne sont pas que des entités formelles. Chacune d'elle a une portée opérative²⁴. Dès lors, formuler grossièrement le problème, c'est agir tout aussi grossièrement et réduire ses chances de résoudre le problème. Mal le formuler, user de concepts non pertinents, c'est agir de manière inefficace. Ce qui garantit une problématisation pertinente, c'est l'étude préalable de la situation, le soin apporté à l'examen de ses constituants et des relations qu'ils entretiennent. Cela suppose un travail analytique fin et minutieux.

Si le problème est bien posé, il nous reste maintenant à y apporter une réponse.

23. Le recours à des problèmes types pour résoudre des problèmes à première vue très différents constitue le fonctionnement de ce que Kuhn nomme paradigme (KUHN 1990).

24. Puisque la signification d'une chose réside dans l'ensemble des ses effets pratiques

5.3.3 La construction d'une réponse

La problématisation n'est pas une étape finie dont l'exécution signifierait le début d'une autre étape. En réalité, ce processus est « asymptotique » : nous formulons de plus en plus précisément le problème. . . parce que sitôt une première version explicitée, nous commençons à chercher une solution. Cette recherche produit des effets sur la problématisation elle-même qui conduit à une reformulation plus précise et ainsi de suite. D'une certaine manière, on peut voir l'enquête comme un processus de reformulation permanent du problème. Cela, nous l'avons présenté en disant que la formulation du problème dépend pour une large part des informations recueillies et que celles-ci dépendent de nos connaissances. Si nous en apprenons plus sur la situation pour laquelle nous avons formulé un premier problème, nous disposons alors de davantage d'informations, informations permettant de poser le problème à nouveaux frais. La situation problématique ne cesse donc jamais de se reformuler mais cette reformulation est de plus en plus précise, se rapproche toujours davantage de la compréhension de ce qui cause l'indétermination au fur et à mesure qu'elle la lève. Une situation n'est donc jamais *totale*ment éclaircie : elle ne l'est que relativement aux actions que nous voulons faire.

D'un autre côté, une situation indéterminée n'est jamais *totale*ment indéterminée, sans quoi nous ne serions que faire. L'indétermination totale est synonyme d'impossibilité d'action avec le milieu donc impossibilité de situation. Par définition, il y a toujours quelque chose de su, de connu, de déterminé, même dans les situations les plus obscures. En regroupant, listant ou simplement en prenant conscience de ces éléments, l'indétermination commence à se lever. La panique, l'arrêt total de l'action sont dépassés : nous ne savons pas encore comment répondre à la difficulté mais nous savons que la situation dispose de telles ou telles caractéristiques. Lorsque je rencontre le ruisseau, je commence par m'arrêter : je suis coincé, bloqué ! Mais très rapidement, je constate que l'obstacle n'est pas insurmontable : il n'est pas très large, des matériaux sont à ma disposition etc. À ce stade je n'ai pas encore opté pour une réponse précise mais je ne suis plus totalement à l'arrêt. Ma première problématisation (Comment traverser le ruisseau ?) faite

par observation (il y a un ruisseau) m'incite à observer d'avantage (largeur du ruisseau, éléments environnants). Une première réponse, facile, pourrait me venir en tête : et si je sautais ? Le retour à l'observation m'indique que cette idée n'est pas la bonne : le ruisseau est trop large. Cela conduit à une redéfinition du problème : comment traverser le ruisseau sans sauter ? Etc. On comprend bien comment la simple prise d'informations initiale va permettre, à la fois, une première problématisation et une première réponse ou ébauche de réponse à la situation. C'est ainsi que s'initie le processus de recherche de réponse, en parallèle, ou plutôt en dialectique, avec le processus de problématisation.

L'observation identifie des éléments qui ne sont pas comme autant d'images ou « d'objets » passifs. Ces éléments fournissent des informations sur la situation ; ils sont à l'origine des *idées*. Les éléments de la situation que l'observation identifie à chaque fois qu'elle s'exerce produisent des *suggestions*. Les suggestions sont ce à partir de quoi les idées vont se constituer. La vision du chemin sur l'autre rive du ruisseau et la nécessité de le traverser me suggère l'idée de sauter. Plus tard, la présence de troncs d'arbres me suggérera l'idée de m'en servir comme pont de fortune. Les idées ne naissent pas du néant, elles apparaissent grâce aux suggestions fournies par les éléments existentiels mis en évidence grâce à l'observation. Cette suggestion n'est pas due à une émanation, un rayonnement des éléments mais au fait que nous soyons en continuité avec eux au sein d'une unité expérientielle. En eux-mêmes, les chemins coupés par un ruisseau ne suggèrent pas l'idée du saut et les troncs d'arbres de suggèrent pas l'idée du pont. Mais pris dans une expérience singulière, expérience de laquelle nous sommes partie prenante, c'est bien ce qu'ils font. Là encore, il faut se déprendre de la représentation de la situation comme un ensemble mort, figé, stérile d'éléments. Au contraire, dans une situation, par définition, il y a organisation du matériel, interaction, interrelation entre les constituants. Une situation est vivante, mouvante, fertile. Sans le tronc d'arbre je n'aurais peut-être pas eu l'idée du pont et sans cette idée, le tronc d'arbre n'aurait pas eu la même réalité.

L'enquête n'est donc pas réductible à l'empirie observationnelle : les suggestions ne sont pas de la même nature que les données sensorielles. Voir

le tronc d'arbre, ce n'est pas voir un pont potentiel. La suggestion est donc quelque chose qui fait basculer l'enquête dans le monde de l'inférence. « La suggestion est le centre de l'inférence » (J. DEWEY 1933/2004, p. 103). L'inférence est ce qui permet de combler le vide existant entre la situation indéterminée et la situation déterminée telle que nous l'envisageons à ce moment de l'enquête. Elle est donc de nature idéale, relative à l'idée. Elle est l'anticipation d'une action réelle en vue d'en imaginer les effets. L'inférence est donc ce qui produit ce que nous appelons communément conjecture, hypothèse, supposition. Dire que les suggestions participent de production d'une réponse au problème est une manière de parler qui tend à laisser penser que la réponse est de nature idéale. En réalité, les suggestions produisent des idées prenant la forme d'hypothèses, de propositions qui, elles, vont avoir un effet concret, existentiel efficace ou non. Entre les suggestions et la réponse se trouvent donc les idées. Rappelons qu'une idée n'est pas une image mentale mais un guide pour l'action. Elles permettent de prévoir les effets d'une action et donc de dire si celle-ci est pertinente pour le problème en présence. Les suggestions et les idées sont de même nature mais divergent en ceci que seule l'idée est fonctionnelle. « La suggestion devient une idée quand on se demande si elle convient fonctionnellement ; si elle peut être le moyen de résoudre la situation donnée. » (J. DEWEY 1938/1993, p. 175). Les idées sont ce qui permet de combler ce vide, cette zone d'incertitude existant entre une situation problématique et une situation unifiée en tant que candidates pratiques à la réunification. Autrement dit, les idées sont des actions possibles qui prétendent toutes être en mesure de faire basculer la situation vers plus de clarté.

Si les idées sont des suggestions rendues pratiques, si les suggestions proviennent de l'observation, si l'observation est orientée par la problématique et si la problématique est constituée grâce aux idées, alors il y a progression corrélatrice entre problématique, observations, suggestions, et idées. Le schéma de l'enquête n'est pas linéaire. Les étapes qui la constituent réapparaissent à l'intérieur d'un cycle de plus en plus précis. C'est pourquoi, au début de l'enquête, notre problématique, nos observations, nos suggestions et nos idées sont vagues, imprécises. Nous ne savons trop quoi chercher, trop

quoi faire, trop quoi proposer. Mais les premières réponses fragiles permettent l'identification d'éléments plus précis, donc d'une problématique, d'une observation, de suggestions et d'idées plus pertinentes. Ces dernières vont continuer d'éclairer la situation et ainsi de suite jusqu'à ce qu'une ou des idées permettent de résoudre existentiellement le problème. La transformation de la situation est progressive. Elle ne passe pas d'indéterminée à déterminée en une fois²⁵ mais grâce à la répétition de plusieurs cycles problématique-observations-suggestions-idées toujours plus précis.

Le cycle (et l'enquête) se termine(nt) dans l'appréciation de l'opérativité, de la fonctionnalité ou de l'efficacité d'une idée. Encore une fois, la signification d'une idée ne réside pas dans ce qu'elle produit « dans la tête » mais dans le comportement, dans la situation. Apprécier la valeur d'une idée, c'est évaluer sa pertinence pratique. Pour cela, l'être humain dispose de deux manières. Une manière primaire, qu'il partage avec les animaux : tester empiriquement l'idée. Cette manière de faire à l'avantage d'être radicale. Mais elle dispose de nombreux inconvénients. D'abord, elle est coûteuse en temps puisqu'elle nécessite le test réel de chaque idée. Ensuite, elle est risquée : si l'idée n'est pas bonne, peut-être que l'action aggravera la situation. Et surtout, elle est aveugle. En effet, que l'action réussisse ou pas à solutionner le problème, nous ne serons pas en mesure d'en expliquer les raisons. En fait, le défaut majeur de cette manière de procéder est sa totale indépendance vis-à-vis du *raisonnement* (cf. ci-après). Le raisonnement est précisément la seconde manière d'évaluer la pertinence d'une idée dont l'Homme dispose²⁶. Le raisonnement consiste à faire jouer l'idée, à l'effectuer virtuellement et d'en simuler le maximum d'effets. Si le raisonnement est correctement mené, l'idée est empiriquement testée ou rejetée. C'est notamment le cas lorsque le doute est correctement suspendu. Un raisonnement est correct si nous simulons honnêtement²⁷ le déroulé d'une idée, c'est-à-dire si nous n'omettons

25. Sauf situations connues.

26. En quasi exclusivité.

27. Que l'honnêteté, valeur morale, ait à voir avec l'épistémique, cela pourra en étonner certains encore englués dans les dichotomies classiques de la philosophie selon laquelle la Morale et la Connaissance ou les Valeurs et les Faits ne sauraient faire bon ménage. C'est là une position que le pragmatisme ne saurait soutenir, en témoigne (PUTNAM 2004, 2013).

ou n'importons pas volontairement certains effets dérangeants. Bien sûr, un tel raisonnement ne peut jamais être le mot de la fin car seul le test réel, l'expérimentation de l'idée est juge²⁸. Il rend néanmoins possible un certain tri, un certain classement des idées, des hypothèses et privilégie celles qui ont de bonnes chances d'être solutions.

Le raisonnement porte sur les suggestions en tant qu'idées. Mais les idées n'étant pas existentiellement présentes, il faut qu'elles soient représentées. Voilà pourquoi, le raisonnement porte sur les idées en tant que symboles, que représentant des actions possibles. L'idée est donc double : elle est pensée *et* action, concrète *et* abstraite, réelle *et* symbolique. Le raisonnement opère sur la partie intellectuelle, abstraite, symbolique des idées. Sans symboles, les idées perdraient cette seconde face et seraient tout aussi improbables qu'une pièce de monnaie à une face. Sans les signes pour les représenter donc, pas d'idée et pas de raisonnement non plus. Pour autant, la signification de l'idée repose pour une large part sur ses effets pratiques et c'est la raison pour laquelle le raisonnement ne saurait se substituer à l'action, au test empirique. Nous amputerions l'idée de son autre face, ce qui signifierait également son impossibilité. Le raisonnement ne se substitue donc pas à l'agir, il le prépare grâce à la double nature de l'idée. En conséquence, la signification du raisonnement lui-même ne saurait faire l'impasse sur ses effets existentielles.

5.3.4 Le raisonnement

Cette phase ne suit pas la précédente mais en constitue une modalité supplémentaire, la construction d'une réponse pouvant se faire avec plus ou moins de raisonnement. Comme nous allons le voir, le raisonnement est comme une complexification de la construction d'une réponse à l'enquête, complexification permettant l'élaboration de réponses plus fines et surtout de solutions plus probables. En effet, toute réponse à un problème ne requiert pas nécessairement de raisonnement, encore moins un raisonnement poussé. Après tout, il est bien possible qu'en répondant au hasard, nous optons pour

28. C'est là un critère permettant de distinguer la méthode *a priori* de la méthode expérimentale.

la bonne réponse, *a fortiori* si le problème se pose sous la forme d'une alternative. Ou encore, il se peut qu'en nous vouant aux premières suggestions, nous trouvions quand même la solution adéquate sans plus d'attention. Aussitôt posées, aussitôt conclues, ces enquêtes n'en demeurerait pas moins sans la présence d'un raisonnement, qu'il s'agisse de bonnes ou de mauvaises solutions, pourvues qu'elles *paraissent* bonnes. Elles sont cependant plutôt le fruit d'un esprit immature ou imprudent. C'est la réponse automatique de l'animal, celle de l'enfant impatient ou celle de l'adulte non raisonnable. Ce n'est pas à ce type d'enquête que nous pensons lorsque nous évoquons la véritable intelligence ou l'intelligence humaine. Une investigation intelligente ne se doit pas seulement d'aboutir à une réponse satisfaisante, elle le doit *accompagnée de raisons*.

Dans la section précédente, nous avons commencé à parler du fait que les idées permettaient de combler une sorte de vide entre la situation telle qu'elle est (indéterminée) et la situation résolue. Les idées sont des sortes de ponts, des supports autorisant ce passage. « Ce procédé consistant à développer des supports ou, plus techniquement, des *implications* d'une idée en tenant compte du problème est appelé *raisonnement*. » (J. DEWEY 1933/2004, p. 103) La fonction du raisonnement est de « dérouler » le contenu d'une idée, *i.e.* d'en « déplier » la signification. Mais puisque la signification d'une chose réside dans ses effets pratiques, le raisonnement porte avant tout sur les conséquences pratiques d'une idée. Le raisonnement n'est pas une action visible²⁹ et c'est pourquoi ce « dépliage » s'effectue en pensée et non existentiellement. Raisonner, ce n'est pas tester empiriquement même si cela peut y conduire et y participer. Raisonner, au contraire, c'est jouer avec des signes, des symboles. C'est agencer et faire s'enchaîner des propositions, c'est-à-dire des conclusions et idées intermédiaires. Ceci est particulièrement visible lorsque le problème à résoudre est « à tiroirs » : nous sommes face à un problème et nous connaissons l'état de la situation résolue. Nous ne savons pas encore comment y parvenir. En observant la situation indéterminée, nous constatons que la résolution du problème final (F) est conditionnée par la

29. Mais sa signification finale est active. Le raisonnement et l'action sont donc en continuité.

résolution d'un problème antérieur (F'), lui-même conditionné par un autre problème (F''). Dès lors, vouloir raisonnablement résoudre F , c'est vouloir résoudre F'' . Dans ce cadre, raisonner, ce n'est pas vouloir immédiatement résoudre F , c'est d'abord établir les connexions existantes entre F , F' et F'' puis, pour chacun d'eux, établir des connexions analogues entre les données du problème en vue de sa résolution. Un raisonnement est donc la plupart du temps jalonné, pourvu d'étapes, divisé en petits problèmes emboîtés et résolubles grâce aux suggestions délivrées par l'observation de l'état de la situation. Avoir une idée raisonnée, c'est être capable d'agir avec méthode, en respectant ces étapes afin de répondre au problème. Tout cela ne serait pas possible sans les symboles représentant chacune de ces étapes, des opérations de résolution. Le signe est ce qui fait office d'acte dans le raisonnement et dont la signification complète est l'acte qu'il représente.

Ce que nous appelons justifications ou raisons à l'appui d'une idée, d'une hypothèse, d'une thèse, ce sont justement ces propositions logiquement articulées. Elles sont le déroulé prévu des opérations permettant la résolution de la difficulté. Il ne s'agit cependant pas de *preuves*. Car une preuve a un caractère définitif et rend ce dont elle est la preuve certain, déterminé. Les raisons sont des propositions, des affirmations et non des jugements ou assertions, elles n'ont pas ce caractère définitif et garanti. Elles ne confèrent donc pas la certitude³⁰ mais seulement la très haute probabilité, une fiabilité largement suffisante pour qu'on la tienne pour sûre. Toute suggestion, toute idée acceptée sans cet examen est sans fondement parce qu'elle ne dispose pas d'un plan d'action cohérent et articulé et ce, qu'elle s'avère correcte ou non. L'efficacité d'une idée ou d'une hypothèse n'a rien à voir avec sa rationalité. Mais la rationalité d'une idée a cependant à voir avec son efficacité dans la mesure où elle en accroît les chances.

L'examen d'une idée ou d'une suggestion, ou, dit autrement, le raisonnement que l'on peut y porter est double : il est interne et externe³¹ :

- Interne : il s'agit de déplier le contenu de l'idée, de voir ses implications et ces conséquences pratiques. Nous sommes dans un exercice

30. Entendue ici comme non « absolue » mais comme « qui ne laisse pas de doute ».

31. La distinction entre interne et externe est là encore largement schématique.

de déduction à la Sherlock Holmes dans laquelle, d'une affirmation première, nous en arrivons à d'autres puis à d'autres encore. Cet examen est satisfaisant si les affirmations auxquelles nous aboutissons, non seulement ne sont pas contradictoires mais encore, semblent bien résoudre le problème.

- Externe : il s'agit de vérifier que les affirmations (les premières comme les suivantes) ne sont pas contredites par ce que nous savons par ailleurs, ou bien que nous le sachions déjà ou bien que l'observation nous en informe. Mieux encore, il faut que ces affirmations puissent être ramenées à des lois ou principes connus. Cet examen est satisfaisant si aucune contradiction n'est notée et si aucune affirmation ne contredit ce qui est trop certain pour être remis en cause sur la base d'une seule idée non testée³².

Une idée est raisonnable si elle est correctement examinée. Elle n'est pas la conclusion de l'enquête mais seulement une hypothèse crédible. Sa signification ne réside pas dans cet examen mais dans les opérations concrètes qui, une fois effectuées, sont censées produire des effets favorables au dépassement de la difficulté. « En d'autres termes, l'idée ou signification, quand elle est développée dans le discours, dirige les activités qui, une fois menées à terme, fournissent la matière de la preuve dont on avait besoin » (J. DEWEY 1938/1993, p. 177)

Le raisonnement est aux idées ce que les suggestions sont aux faits : il survient sur les idées, les articulant les unes avec les autres ou plutôt, tente de les articuler et de juger de la robustesse de cette articulation. Il apporte à la solution suggérée un soutien analogue à celui que l'observation apporte à la formulation de la question en ancrant le symbolique dans l'existentiel. Tout raisonnement qui ne serait pas enraciné dans des circonstances existentielles serait comme le doute du même genre : un raisonnement fumeux, de papier, dont la consistance apparente ne résisterait pas à l'épreuve, au test réel. Ce type de raisonnement, élaboré à partir d'un matériel déjà *a priori*, puisé en

32. Le connu ne saurait être remis en cause sur la seule base d'une incompatibilité entre lui et *une hypothèse*. Seul un jugement, *i.e.* une assertabilité *garantie* est en mesure de contredire ce que l'on sait déjà, ce qui ne manquera pas de provoquer une nouvelle enquête.

dehors de toute expérience, serait bâti sur du sable et donc sans valeur. Ce genre de raisonnement est aussi inefficace que la première et vague idée d'une enquête mais avec les défauts inverses. Alors que la première idée repose sur des éléments empiriques trop grossiers, le raisonnement *a priori* repose sur des éléments si fins qu'ils finissent par ne plus avoir d'existence. Dans les deux cas, c'est l'échec assuré à la dernière étape de l'enquête : le test ou l'expérimentation.

5.3.5 Validation ou rejet de l'hypothèse

Une hypothèse est de l'ordre de l'idéal, du symbole. Elle n'est pas en-soi existentielle. Elle est proposition ou affirmation, soit une étape dans le déroulé de l'enquête. Elle indique ce qui est possible, non ce qui est, existentiellement parlant. Mais en tant qu'idée, la signification d'une hypothèse réside dans les opérations qu'elle représente. Faire une hypothèse, c'est souscrire à ses opérations. Une hypothèse engage donc à opérer ou, plus exactement, l'opération fait partie intégrante de ce qu'est une hypothèse. La vérification d'une hypothèse ne s'y ajoute pas, elle en fait partie. Dès lors, sitôt une hypothèse rationnellement et solidement conçue, elle implique une réaction de la part du sujet de l'enquête. Il doit la tester, l'expérimenter, l'utiliser pratiquement. La conclusion d'une enquête est donc une corroboration expérimentale de la solution hypothétique, obtenue ou non par l'action du sujet de l'enquête. En agissant selon les effets pratiques contenus dans l'hypothèse, il devient possible de vérifier si ceux-ci sont oui ou non solutions. Les conséquences prévues apparaissent dans le cas où l'hypothèse est bonne, elles n'apparaissent pas dans le cas contraire. Il faut aussi qu'aucune conséquence gênante non prévue ne se fasse jour, le genre de conséquence qui aurait sans doute remis en question la crédibilité de l'hypothèse avant son expérimentation. Sur ce dernier point, on ne peut jamais être certain que de telles conséquences ne se produisent pas insidieusement, provoquant par la suite la résurgence du problème ou l'apparition d'un nouveau problème sur un plus long terme. On peut d'ailleurs penser que c'est exactement ce qu'il se passe : la résolution d'une enquête ne consistant pas à revenir à un point de l'Histoire antérieure

à la situation qui l'a provoqué mais à transformer la situation via les effets pratiques de la conclusion, il est nécessaire que c'est cette transformation, donc ces effets pratiques, qui soient à l'origine de situations problématiques ultérieures. Mais une chose est certaine : l'hypothèse est vérifiée lorsque les opérations qu'elle contient transforment bel et bien la situation au point de faire disparaître le doute. Ces opérations constituent une nouvelle habitude, un comportement adapté à ce genre de situation si bien que le problème ne peut plus en être un dès lors que la solution est immédiatement disponible³³. En bref donc, la conclusion est hypothétique lorsqu'elle n'est pas testée et représente sous forme de symboles les opérations possiblement solutions. L'hypothèse est vérifiée lorsque ces opérations sont existentiellement réalisées et donnent satisfaction en résolvant le problème. L'hypothèse et même *l'assertion* est alors garantie : nous avons tendance à croire en cette hypothèse, *i.e.* à conserver les opérations qu'elle porte comme habitude d'action.

Tous les problèmes ne sont pas susceptibles d'être résolus de la même manière parce que tous n'admettent pas un même type d'expérimentation de l'hypothèse. Nous pouvons distinguer deux grands cas. D'abord les cas où l'expérimentation concrète est possible. C'est le cas dans la plupart des sciences. Dans ce cas, la vérification consiste à provoquer certaines réactions de l'objet matériel de l'enquête en le plaçant dans certaines dispositions afin d'en observer les réactions et d'en mesurer la cohérence vis-à-vis de l'hypothèse. Nous agissons alors sur lui afin de voir si son comportement est identique à celui prévu par l'hypothèse. Nous réalisons *une expérience contrôlée*.

Ensuite, existent les cas où l'expérimentation concrète est impossible parce que le problème n'est pas matériel, physique. Dans de genre de cas, la vérification de l'hypothèse passe par le développement symbolique toujours plus avancé de ses significations. L'hypothèse est tenue pour vraie, sources d'inférences (qui sont une forme d'action plus symbolique) et se trouve vérifiée, corroborée aussi longtemps que les inférences qu'elle rend possibles sont acceptables. C'est ainsi que les problèmes mathématiques sont résolus puis-

33. Bien évidemment, l'incorporation de ces habitudes n'est pas systématiquement immédiat. Il se peut fort que le sujet ne les assimile que lentement ce qui constitue autant d'occasions de rencontrer de nouveau le problème et de répéter les opérations-solutions.

qu'aucune hypothèse mathématique³⁴ n'admet d'opérations concrètes pouvant décider de la validité de l'idée. Elle admet en revanche des opérations abstraites et c'est par cette voie qu'elle peut être vérifiée.

Enfin, il existe des problèmes dont les solutions hypothétiques sont matériellement impossibles ou relativement trop coûteuses à vérifier. Il s'agit de problèmes pour lesquels nous ne disposons pas (encore) des moyens matériels de vérification ou plus simplement de problèmes trop peu importants pour mériter une trop grande dépense de temps.³⁵ Dans ce genre de cas, l'hypothèse ne saurait être vérifiée à proprement parler. Elle peut au mieux être renforcée par davantage d'observations et de raisonnement. Mais la plupart du temps, elle nous paraît suffisamment crédible pour que nous la tenions pour vraisemblable. L'assertion n'est pas aussi bien garantie que dans les autres cas parce qu'elle n'est pas expérimentalement testée, éprouvée. Toutefois, la somme des raisons accumulées rend cette expérience sinon superflue, au minimum moins urgente ou impérative.

L'enquête se conclut de toutes les manières par la levée du doute et l'adoption d'une nouvelle habitude d'action, d'un nouveau comportement qui permet la résolution du problème rencontré. L'hypothèse vérifiée n'est pas vraie au sens classique du terme car cela signifierait qu'elle est *absolument* vraie. Elle est au contraire vraie *relativement* au problème mais *objectivement* vraie tout de même. La « leçon » qu'elle contient n'est donc pas extensible à tous les contextes. Dans certains d'entre-eux, et plus précisément dans certaines situations, le résultat de cette enquête n'est pas suffisant. Il se trouve réfuté et une autre enquête commence. Tous les jugements, toutes les assertions garanties sont de cette sorte : limités, ce qui ne signifie pas pour autant subjectifs. Mais tous ont aussi montrés qu'ils avaient le pouvoir de nous débarrasser réellement du doute.

34. L'objet des mathématiques étant symbolique, la procédure de vérification ne pouvait être du même genre qu'en physique ou en chimie, disciplines dont les objets sont physiques.

35. Parmi ceux-ci figurent nombre d'interrogations quotidiennes comme lorsque nous nous demandons à quoi servent certains boutons du tableau de bord du chauffeur de bus ou à combien de pauses une caissière de supermarché a-t-elle le droit.

5.4 Deux précisions

Avant de conclure ce chapitre, je souhaiterai apporter deux précisions concernant ce qu'est l'enquête. Celles-ci répondront d'avance à des objections prévisibles d'une déclinaison de la théorie de l'enquête au champ éducatif. La première objection porte sur l'aspect individuel de l'enquête. Dans la description et les exemples que j'ai donnés, tout semble indiquer que l'enquête se déroule à l'échelon individuel. Or, dans les laboratoires scientifiques comme dans bien d'autres espaces sociaux, la recherche est d'abord le fait d'un collectif. Qui plus est, ce collectif n'est pas hors-sol, il est imprégné d'une culture. Le schème de l'enquête est-il compatible avec une vision du chercheur plus « réaliste » : travaillant dans un collectif et fruit d'une histoire et d'une société ? La seconde objection pourrait porter sur l'aspect général du schème de l'enquête. Il semble mettre dans le même sac des méthodes d'investigations « qui n'ont rien à voir » : l'investigation de sens commun, l'investigation scientifique et, pourquoi pas, l'investigation policière. Ou encore, elle ne permet pas de distinguer des différences méthodologiques « fondamentales » entre différentes disciplines.

La réponse à la première objection est la plus facile. La manière dont a été exposé le déroulé du schème de l'enquête ne doit pas tromper : le sujet de l'enquête, le chercheur n'est pas nécessairement un sujet individuel. Il peut s'agir d'un sujet collectif, d'un groupe social organisé. Dans ce cas, les hypothèses, la problématique, les observations etc. seront retenues par une procédure plus longue et plus dialogique que lorsque nous enquêtons seul. Mais cela ne change pas fondamentalement la structure de l'enquête elle-même. Des processus décisionnels médiatiseront certains passages comme celui de l'observation à l'hypothèse ou de l'élaboration d'une hypothèse à son expérimentation. Des discussions, des débats, des échanges d'arguments, des travaux supplémentaires pourront être produits en vue d'emporter une adhésion collective et ainsi de faire avancer l'investigation. Mais cette dernière se déroule tout de même selon le schéma présenté. L'enquête collective est certainement plus longue (puisqu'il faut convaincre les autres pour parler d'une seule voix) mais pas forcément plus inefficace. Bien au contraire, le fait

d'avoir à mener des enquêtes intermédiaires à l'intérieur d'une enquête plus vaste (pour présenter des arguments convainquant en faveur d'un éléments utile à l'enquête) peut permettre de rendre la solution finale plus précise et profonde. L'exigence du groupe impose en effet à l'individu de redoubler de vigilance et d'effort dans ses propositions, ce qui l'oblige à approfondir son sujet comme jamais. Les propositions qu'ils fait sont des jugements dérivées d'enquêtes intermédiaires, donc des propositions solides. Elles permettent à l'enquête générale une reformulation, une compréhension et une réinterprétation plus poussée que dans le cas d'une enquête individuelle, en raison précisément de la répartition du travail dans le cadre d'une enquête collective.

Par ailleurs, il n'est pas inutile de nous rappeler que la fin d'une enquête (individuelle ou sociale) n'est jamais vraiment atteinte car elle est toujours reprise par d'autres individus ou groupes qui en prolonge la signification via d'autres enquête. Ainsi donc, même dans le cas d'une enquête très individuelle, les objets produits par elles ne sauraient être des objets individuels. Il s'agira nécessairement d'objets sociaux en tant qu'ils seront réemployés dans des enquêtes futures. Pour Peirce, la connaissance scientifique peut bien avancer grâce au travail d'un individu ou d'un groupe de scientifiques. Mais les résultats de leurs travaux ne seront jamais les résultats définitifs. Ils serviront de base ou d'éléments pour d'autres enquêtes scientifiques à venir (individuelles ou collectives) et ce travail les développera davantage. En d'autres termes, l'enquête est sociale parce qu'elle traverse le temps, les groupe, les nations, les sociétés, parce qu'elle ne s'arrête jamais vraiment, ni dans le temps ni dans l'espace.

Enfin, l'enquête n'ignore pas le poids du contexte social dans lequel elle se déroule. Jamais Dewey n'a pensé que les scientifiques étaient des êtres sans histoire, hors de tout temps et de tout espace social.

Toute enquête procède à l'intérieur d'une matrice culturelle qui est en dernière analyse déterminée par la nature des relations sociales. L'objet de l'enquête physique à n'importe quel moment tombe dans un champ social plus vaste. Les techniques disponibles à un moment donné dépendent de l'état de al culture matérielle et intellectuelle à ce moment. (J. DEWEY 1938/1993, p. 589-590)

L'enquête est toujours déterminée socialement, ou plutôt, culturellement. Les scientifiques disposent d'une éducation et d'une culture scientifique, mais ils disposent aussi d'une éducation et d'une culture sociale. Il n'existe pas de frontière étanche entre ces deux espaces, l'espace social et l'espace scientifique parce que l'espace scientifique est un espace social et que l'espace social est influencé par les découvertes scientifiques. Aucun chercheur ne peut penser « au-delà de son temps », i.e. à des choses requérant des moyens ou des habitudes de penser que son contexte ne lui apporte pas. Néanmoins, il entretient une certaine distance avec ce milieu parce que son enquête suppose une distanciation, une prise de recul vis-à-vis des normes, des traditions, des habitudes sociales. Sans pouvoir totalement sans dépendre, le chercheur est donc dans une relative indépendance sociale. La raison en apparaîtra plus clairement encore dans ma réponse à la seconde objection.

L'objection selon laquelle le schème de l'enquête engloberait des choses n'ayant rien à voir les unes avec les autres par davantage d'un postulat que d'un argument : il est tenu pour vrai, indubitable, que la manière de chercher de l'homme de la rue et du scientifique sont totalement différentes, distinctes au point de ne rien avoir en commun. Mais c'est plus là un acte de foi qu'une croyance mûrement réfléchie. Les différences d'investigation entre le sens commun et la science sont incontestables. Elles sautent aux yeux, c'est évident. Pour autant, nous avons appris, avec l'option continuiste et pluraliste, à nous méfier des différences. Plus précisément, nous avons appris qu'il convenait de se garder de réifier des différences et de faire de deux *manières d'être*, deux *choses* radicalement distinctes. Voici la réponse de Dewey :

[...] les différents objectifs de l'enquête du sens commun et de l'enquête scientifique exigent des objets différents et cette différence d'objets n'est pas incompatible avec l'existence d'un schème commun dans l'un et l'autre type d'enquête. (J. DEWEY 1938/1993, p. 182)

En réalité, si l'enquête de sens commun et l'enquête scientifiques semblent si différentes, c'est qu'elles ne satisfont pas les mêmes objectifs, non qu'elles sont deux choses totalement étrangères l'une à l'autre. Ces différences, les voici :

[La différence entre l'enquête de sens commun et l'enquête scientifique] réside

dans leur objet respectif, non dans leurs formes et relations logiques fondamentales ; la différence dans les objets est due à la différence des problèmes qu'ils impliquent respectivement, et enfin cette différence établit une différence dans les fins ou conséquences objectives qu'elles ont à atteindre. (J. DEWEY 1938/1993, p. 180)

Si les enquêtes de sens commun et les enquêtes scientifiques sont en apparence si différentes, ce n'est pas qu'elles reposent sur des logiques hétérogènes mais parce qu'elles ne visent pas les mêmes objectifs. Les objets de la science et ceux du sens commun sont par conséquent différents, un peut comme sont différents les objets du physicien et ceux du psychologue. Cette différence de fond produit des différences de surface, visibles, les conséquences ou effets de l'une n'étant pas identiques à celle de l'autre.

En quoi précisément ces deux types d'enquêtes divergent-elles ? Pour le comprendre, il convient de se rappeler que l'Homme est avant tout un animal, c'est-à-dire un être en relation avec un environnement. En tant qu'animal, sa priorité est la vie, soit la recherche de nourriture, d'abris, de moyens de subsistances etc. Les premières enquêtes humaines relèvent de ce type de problématiques primaires. Sans leur satisfaction la vie humaine est impossible ou très désagréable. La majorité des interactions entre l'être humain et l'environnement vise à assurer et à maintenir un certain confort, une certaine jouissance garantissant la vie et prémunissant de la douleur.

Les enquêtes de sens commun sont de cet ordre. Cela ne signifie pas qu'elles se réduisent à la recherche de nourriture ou d'un endroit où se réfugier, mais que la plupart des enquêtes que nous menons visent l'établissement de conditions de vie et de jouissance. Nos enquêtes sont alors « matérielles », « concrètes » : ce qui nous intéresse, c'est de répondre à une question pour pouvoir agir ici et maintenant, afin d'obtenir tout de suite certains effets parce que nous en avons besoin pour une raison ou une autre. L'enquête de sens commun est enracinée dans la pratique, l'existential. Nous cherchons comment traverser le ruisseau parce que nous voulons *maintenant* poursuivre notre balade, non parce que nous souhaitons connaître l'ensemble des manières de faire cela. Il y a un aspect urgent, immédiat à l'enquête de sens commun. Ces enquêtes sont réalisées à partir d'un matériel symbolique four-

nit par un groupe restreint, celui avec lequel nous vivons, nous agissons ordinairement. Les langage ordinaire est donc le système de signification constitué et constituant de ces enquêtes. Il rend l'enquête immédiatement faisable (nous n'avons pas à apprendre un autre langage) et communicable (nous pouvons délivrer les résultats dans un langage compris par nos congénères). Les normes, les coutumes ou les traditions sont le résultats d'enquêtes ayant relativement figé la manière de vivre et la façon d'interagir avec les éléments de notre environnement social. Elles orientent également l'enquête de sens commun en tant que règles, qu'habitudes de penser et d'agir de sens commun. En sommes, l'enquête de sens commun a avant tout pour objectif de rendre possible la vie humaine dans ces aspects les plus urgents, immédiats et matériels. Ses objectifs et critères de validité portent d'abord sur les effets pratiques immédiatement perceptibles.

L'enquête scientifique procède d'un détachement total ou partiel de l'urgence matérielle. Une fois les conditions de vies assurées et relativement bien garanties, l'être humain peut s'autoriser à comprendre plus finement et plus profondément ce qui l'entoure. Son rapport à l'environnement change parce que son expérience a changée : il n'est plus cet être à la recherche de conditions de vies acceptables, il est celui qui vit de manière agréable dans un environnement. Ce dernier n'est donc plus seulement cet organe externe qui le fait vivre, il devient à objet d'attention et d'intérêt. L'enquête scientifique est donc détachée de l'urgence, du concret du matériel. Son objectif et ses objets n'ont plus à servir l'existential, l'immédiat. Ce n'est plus parce que nous avons besoin ici et maintenant de savoir quelques chose que nous cherchons. Plus exactement, le produit de l'enquête n'a plus à répondre à l'exigence pratique, elle n'a plus à être immédiatement utile à la vie ordinaire. Cela ne signifie pas que l'enquête scientifique produit des choses inutiles ou totalement abstraites car, comme nous l'avons vu, il n'est pas possible de saisir la signification de quoi que ce soit si cela n'a pas quelque effet pratique. Mais les effets pratiques de ces productions ne se consomment pas dans la vie ordinaire, ils n'ont pas pour premier objectif de la servir, contrairement aux résultats des enquêtes de sens commun. La raison en est qu'ils sont avant considérés *en tant que* significations.

Dans l'enquête scientifique donc, les significations sont mises en relation réciproque en se fondant sur leur caractère de significations libérées de la référence directe aux occupations d'un groupe limité. (J. DEWEY 1938/1993, p. 181)

En d'autres termes, les résultats de l'enquête scientifiques ont pour effet premier de constituer un réseau de signification, un système sémantique cohérent. Ce système est libéré des exigences, des impératifs concrets d'un groupe social donné car son objectif n'est plus de fournir des résultats immédiatement utilisables. L'enquête scientifique s'intéresse davantage aux relations qu'aux propriétés du monde. Son objectif est, schématiquement, de dresser la liste des relations et des conditions qui produisent tels ou tels effets pratiques. Elle ne cherche pas à fournir une copie théorique de la réalité mais à établir les circonstances qui produisent tels phénomènes ou tels autres. Si ses résultats sont abstraits, c'est qu'ils sont généraux.

La généralité de *tout* objet scientifique en tant que tel signifie qu'il est libéré des limitations que les conditions présentent en des temps et des lieux particuliers. Leur référence porte sur toute série de conditions temporelles et spatiales – affirmation qu'il ne faut pas confondre avec la doctrine selon laquelle ces objets n'ont aucun rapport avec des circonstances existentielles réelles. (J. DEWEY 1938/1993, p. 182)

En somme, l'enquête scientifique vise à fournir, en tant que théorie, un condensé d'expériences permettant aux expériences futures d'aller toujours plus en avant. Mais ce condensé, cette théorie, se doit d'être détachée des impératifs pratiques s'il veut atteindre le degré de généralité nécessaire pour sa mission. C'est d'ailleurs pour la même raison que les symboles et le langage scientifique est spécifique et se détache du sens commun. Si le langage scientifique et si « ésotérique », c'est que sa fonction n'est pas la même que celui du langage ordinaire. S'il nous semble aussi étrange que les instruments scientifiques, c'est qu'il a la même fonction, une fonction très éloigné du langage et des outils ordinaires.

On comprend donc que l'enquête scientifique n'est pas première ; elle n'est même pas possible sans un changement du rapport au monde que nous entretenons avec lui. Néanmoins, elle n'est pas en rupture avec celle de sens commun. Au contraire, elle l'a prolongé. Il y a continuité entre l'enquête

ordinaire et l'enquête scientifique parce qu'il y a continuité entre les objectifs ordinaires et les objectifs scientifiques. L'aspect gratuit et contemplatif de l'enquête scientifique n'est qu'une apparence : elle est davantage l'effet d'un oubli que d'une réalité. Car, fondamentalement, l'être humain reste un animal toujours en quête des moyens de vie. La science n'est que l'instrument le plus avancé³⁶ qu'il ait inventé pour remplir ce but.

5.5 Conclusion

L'*enquête* est un concept qui dérive du concept d'*expérience*. Si l'expérience est la marque du vivant, l'enquête est celle de l'être humain. Elle désigne l'expérience contrôlée permettant à l'Homme de transformer son environnement de manière intelligente.

Pour cela, cinq étapes sont nécessaires :

1. L'expérience d'un problème
2. La problématisation
3. L'élaboration d'une réponse
4. Le raisonnement
5. Le test de la réponse

Ces cinq étapes ne sont pas tout à fait chronologiques mais plutôt dialectiques voire spirales. Non seulement chaque phase participe de l'élaboration des autres phases mais encore, chaque phase se répète, se reformule jusqu'à ce que le doute initial soit levé. L'enquête n'est donc pas un processus dont on pourrait observer les étapes les unes après les autres. Les cinq étapes présentées ne renvoient pas à cinq moments bien délimités apparaissant successivement lorsqu'un humain résout un problème ; elles sont une manière de découper cet acte même de résolution³⁷ permettant de nommer ce qu'on peut observer. La présentation de l'enquête que nous avons faite en suivant Dewey est *schématique*. Cela signifie qu'elle ne rend pas compte, dans ses détails, de n'importe quelle enquête existentielle. Faire de ce schéma un

36. Quoique le moins immédiat.

37. Acte entier qui va du problème à sa solution.

cadre d'analyse, ce n'est pas le plaquer directement sur une situation réelle, c'est s'en inspirer, en mobiliser les concepts afin de mesurer l'écart entre la réalité et son modèle. C'est selon cette méthodologie que nous analyserons ce pourquoi nous sommes venu chercher Dewey : l'École Freinet de Vence.

L'enquête constitue le cœur de la pensée de Dewey, le point le plus profond, mais aussi le plus fertile de par les concepts qu'il mobilise. Grâce à lui, nous disposons d'un outil d'analyse puissant que Dewey lui-même a employé toute sa vie sur des sujets très vastes et divers, preuve s'il en est du caractère universel de l'enquête.

Conséquences éducatives, pédagogiques et didactiques

L'esquisse d'une théorie de l'éducation est un noble idéal et qui ne nuirait en rien, quand même nous ne serions pas en état de le réaliser. Il ne faut pas regarder une idée comme chimérique et la donner pour un beau rêve parce que des obstacles en arrêtent la réalisation.

Emmanuel Kant *Traité de pédagogie* (KANT 1803/1886).

6.1 Introduction

Ce chapitre se propose d'envisager à nouveaux frais, à l'aide de l'instrumentalisme pragmatiste présenté dans les chapitres précédents, un certain nombre d'évidences pédagogiques ou éducatives actuelles. L'idée qui l'anime est la suivante : comme la philosophie, l'éducation attend toujours *sa reconstruction*. Comme la philosophie, l'éducation a certes évolué, s'est assouplie, a en partie renoncé à son scolastisme ; mais comme la philosophie, les vieux réflexes ont la vie dure en éducation et ses évolutions ne constituent en aucun cas une reconstruction. Comme en philosophie, l'ombre des dualismes, de la réification ou de l'essentialisation plane sur l'éducation. La raison en est que, de même qu'en philosophie toujours, les apports de quelques-uns n'auront pas suffi à renverser tout l'édifice ; les vieilles logiques ou oppositions restent vivaces. C'est que les bases, les idées-refuges sur lesquelles s'appuient bon

nombre de principes en éducation n'ont pas (suffisamment) été sapés¹. Il s'agit de postulats, d'idées que l'on tient pour vraies parce que les envisager autrement suppose une telle reconception de l'ensemble que cela nous apparaît comme impossible. La logique du réalisme² l'emporte soudainement sur celle du possible ou du pensable. L'argumentation change de nature : on se met tout d'un coup à évoquer une impossibilité matérielle, conjoncturelle ou accidentelle pour refuser telle ou telle thèse nouvelle. Ou bien on préfère user d'arguments *ad hoc* plutôt que d'examiner sérieusement si ce à quoi l'on tient tant ne mériterait pas une forme d'expérience.

Dans ce chapitre, je compte bel et bien mettre en question un certain nombre de ces principes toujours solidement ancrés dans les conceptions ordinaires de l'éducation. Le ton et le style seront donc nécessairement polémique. Pour autant, je tiens à faire trois précisions importantes :

1. Cette manière d'écrire ne doit pas être comprise comme une quelconque arrogance ou impertinence. Il s'agit d'un style qui me vient moins de ce que je suis que de ma formation philosophique dans laquelle la dispute, le désaccord, le débat est le moteur même de la pensée. Exprimer franchement et sans détour son opposition à une idée est ce qui permet la clarté, condition même de l'échange constructif. Penser avoir raison n'est jamais un problème lorsqu'on est humble, c'est-à-dire disposé à changer d'opinion sur la base de bonnes raisons. À l'inverse, la modestie intellectuelle, c'est-à-dire le refus de trancher nettement entre positions différentes voire opposées sous prétexte « de ne pas détenir toute la vérité » tend souvent à la pusillanimité, vice intellectuel s'il en est.
2. Le contenu même de ce chapitre n'est pas *un programme*. La question de l'application concrète et précise des idées que je défends n'est pas traitée ici. Cela excéderait largement mes compétences et prérogatives. Il s'agit plutôt de questionner les grands principes ou plutôt les idées régulièrement données pour justifier de pratiques éducatives. Encore

1. Ou bien, ce qui est tout aussi vraisemblable, ce travail de sappe a été mal compris, dévoyé ce qui a pu produire, en réaction, un renforcement de cela même qui était attaqué.

2. Au sens ordinaire que l'on donne à ce mot, c'est-à-dire « crédible ».

une fois, l'objectif est de revenir sur des réflexes intellectuels encore vivaces qui justifient moins une bonne éducation que le maintien d'un ordre établi.

3. Il suit du point précédent que mon discours est et doit rester de l'ordre conceptuel (du moins dans le cadre de *ce* travail). Bien que les conséquences pratiques puissent sembler évidentes, ce n'est là qu'une illusion. En effet, en tant qu'*idées* ou *idéalités*, ces conceptions doivent *guider* l'action non chercher à s'incarner telles quelles. Par exemple, soutenir, comme je le fais, que tout enseignement ne peut se réaliser pleinement que dans le cadre d'une enquête ne signifie nullement que le moindre savoir doit procéder d'une investigation singeant les pratiques scientifiques réelles ou supposées. Cela signifie seulement que tout savoir doit être expérimenté, *i.e.* être compris à l'intérieur d'une expérience qui lui donne sens.

L'objectif de ce chapitre se cantonne donc à l'examen de ce qui me semble être les conséquences éducatives d'une philosophie spéculative, perceptuelle, envisageant le monde comme un monde d'objets clairement identifiés et circonscrits, pourvu d'un ordre ou d'une logique intrinsèque. Je tente là d'y substituer une philosophie de la continuité, de l'action, de l'expérience et, en conséquence, de montrer les effets éducatifs d'une telle conception.

6.2 Théorie de la connaissance et théorie de l'éducation

Ce chapitre repose sur la conviction forte selon laquelle théorie de la connaissance et théorie de l'éducation, quelles qu'elles soient, entretiennent des liens très étroits. À mon sens, toute épistémologie débouche sur une théorie de l'éducation et, inversement, toute théorie de l'éducation repose nécessairement sur une conception de ce qu'est la connaissance. D'un point de vue théorique, toute différence en théorie de la connaissance doit faire la

différence en théorie de l'éducation et inversement³. À ce postulat de départ, j'apporte immédiatement deux précisions :

1. Les rapports qu'entretiennent ces deux types de théories sont loin d'être explicites. C'est pourquoi il est fort possible et même très probable que qui dispose d'une théorie de la connaissance n'a pas conscience qu'il dispose, du moins en puissance, d'une théorie de l'éducation, et qu'à l'inverse, que celui qui discourt sur l'éducation ne se rende pas compte de l'arrière-plan épistémologique qu'il présuppose.
2. Ce postulat et la remarque précédente sont avant tout valables pour « les théoriciens » : philosophes des sciences, de la connaissance, de l'éducation... Il s'applique mal et même pas du tout à la majorité des « praticiens », aux professeurs⁴. La raison en est simple : peu de professeurs disposent d'une *théorie* de la connaissance et ou de l'éducation. Une erreur fréquente du théoricien consiste à attribuer au praticien dont il fait la théorie ses propres réflexes et fonctionnement intellectuels. En l'occurrence, le théoricien estime souvent capital de disposer d'une théorie de la connaissance en éducation ; il aura tendance à en attribuer une au praticien. On parlera alors abusivement « d'épistémologie du professeur », dotant ce dernier d'une théorie. Cela a pour effet, ou bien de faire du professeur quelqu'un d'incohérent et d'inconséquent puisqu'on constate bien vite qu'il ne respecte pas cette théorie, ou bien de faire du concept de « théorie » quelque chose de tellement lâche et flou que l'on ne voit pas trop ce qu'il apporte. En somme, le postulat que je mentionne n'a pas la prétention d'attribuer quelque corps de croyances bien articulées que ce soit aux praticiens de l'éducation et préfère se situer à un niveau théorique.

Je parle bien de théorie de *l'éducation* et non de théorie de *l'enseignement*

3. Je laisse cependant de côté l'épineuse question de savoir si le rapport entre théories de la connaissance et théories de l'éducation est bijectif. Autrement dit, je ne me prononce pas sur la question de savoir si, à toute théorie de la connaissance correspond une et une seule théorie de l'éducation et inversement. Je conjecture néanmoins que c'est le cas.

4. Dans ce chapitre, le terme de « professeur » ne renverra pas forcément au professionnel. Il pourra désigner, plus largement, toute figure professorale, c'est-à-dire celui qui enseigne quelque chose à quelqu'un, quelle que soit cette chose et quel que soit le contexte.

et de théorie de la *connaissance* et non de la théorie du *savoir*. Cela a une raison bien précise. Il me semble en effet que le rapport entre éducation et enseignement est tout à fait analogue à celui qui existe entre connaissance et savoir. D'abord, les termes qui composent les couples éducation/enseignement et connaissance/savoir nous semblent à la fois proches et distincts. Le second semble notamment être une spécification du premier. L'éducation peut être entendue de deux manières. Premièrement, elle est un terme global pour désigner l'incorporation, l'habituation d'un comportement à un contexte donné. Éduquer quelqu'un, en général, signifie lui faire prendre certaines habitudes. Deuxièmement, dans un second sens, l'éducation désigne l'incorporation progressive de telles habitudes dans un contexte vague, large, implicite. Les habitudes en question relèvent alors du savoir-être, de la morale. Lorsque nous disons que quelqu'un n'a pas reçu une bonne *éducation*, nous voulons surtout dire qu'il ne se comporte pas correctement. L'enseignement est une forme d'éducation, une éducation spécifique. Dans l'enseignement, le contexte relatif dans lequel les habitudes doivent être prises est beaucoup plus précis, circonscrit et explicite. Si l'éducation est quelque chose de long, de diffus, l'enseignement a la prétention d'être concentré et clairement localisé dans le temps et l'espace. C'est l'incorporation de réflexes intellectuels précis, relatifs à des problèmes très précis (en mathématiques, en français, en physique etc.). Surtout, l'enseignement se déroule toujours dans un cadre institutionnel (*e.g.* l'école) ou dans un contexte de forme institutionnelle (*e.g.* le parent qui apprend à son enfant à faire du vélo, un ami qui vous apprend à faire votre vidange) : il y a un professeur et un élève ainsi qu'une sorte de contrat tacite stipulant les rôles de chacun et les raisons pour lesquelles il est là. Ce n'est pas le cas de l'éducation qui est plus diffuse et indépendante de toute forme de contrat. L'éducation dans son sens large (incorporation d'habitudes relatives à un contexte) comprend donc l'éducation dans son sens restreint (incorporation d'habitudes relatives à des contextes non-explicites, non-institutionnels) ainsi que l'enseignement (incorporations d'habitudes relatives à des contextes explicites et institutionnels). On comprend donc qu'éducation et enseignement ne diffèrent que par le degré d'institutionnalisation et que tout enseignement est une forme d'éducation.

Le couple connaissance/savoir me paraît tout à fait analogue au précédent. D'un point de vue général, une connaissance désigne un comportement adapté à un contexte donné⁵. Mais cette adaptation relève de contextes plus ou moins précis, plus ou moins explicites. Dans un contexte explicite, institutionnel, ces connaissances sont clairement envisagées. On parle alors de savoirs. L'école étant un cadre de ce genre, on y enseigne des savoirs. Par exemple, dans le cadre d'un cours de mathématiques, la technique de la multiplication posée ou le théorème de Pythagore sont des savoirs, même si, dans les deux cas, il s'agit toujours d'attitudes pratiques à l'égard d'un problème. Dans un contexte plus vague, moins explicite ou moins institutionnel on parle plus volontiers de connaissance : « Je ne connais pas Marie », « Je ne connais pas cet endroit, je ne suis jamais venu. », « Mes connaissances en escalade sont quasi-nulles ». Ainsi donc, le terme de connaissance désigne à la fois des connaissances institutionnelles ou institutionnalisées (des savoirs) et des connaissances qui ne le sont pas. Là encore, nous avons une différence de degré entre connaissance et savoir, degré relatif à l'institutionnalisation.

Étant donné que mon souci n'est pas relatif à l'institutionnalisation, la distinction entre les termes de chaque couple ne me semble pas ici très pertinente. C'est pourquoi les termes d'éducation et de connaissance pourront en réalité désigner ceux d'enseignement ou de savoir.

Quelle raison ai-je de lier aussi fortement ces deux types de théories dont l'histoire et la structuration de la philosophie laisse à penser que les deux champs thématiques qui leur donnent respectivement naissance sont indépendants ? La raison principale se trouve dans la définition large que j'ai donnée de l'éducation comme transmission d'habitudes adaptées à un contexte problématique. Et puisque nous pouvons définir la connaissance comme une habitude d'action permettant la résolution d'un certain type de problème, un lien intrinsèque unit toute théorie de l'éducation à l'épistémologie. Il est bien possible de fabriquer une autre définition de l'éducation, mais il n'est pas possible d'en exclure la question de la connaissance. Éduquer, c'est *au moins* transmettre ou faire acquérir des connaissances, *au moins* dans le sens défini

5. Éduquer consiste donc, étant donné notre définition, à transmettre ou faire acquérir des connaissances.

plus avant. Ainsi donc, la question épistémologique resurgit dès le départ de la question éducative. Elle semble en être le fondement, le socle. Cependant, on peut apercevoir la question éducative depuis l'épistémologie. En effet, si son objet réside dans la détermination de ce qu'est une connaissance, des conditions dans lesquelles il y a connaissance, *des moyens par lesquels nous y accédons*, nous nous apercevons que nous glissons progressivement dans la question éducative. La théorie de l'éducation semble être l'horizon de toute théorie de la connaissance, une sorte de débouché possible.

Néanmoins, parler en termes de fondement, de socle et d'horizon ou de débouché ne doit pas induire en erreur. Il est bien possible qu'une théorie de l'éducation puisse servir de point de départ à une certaine théorie de la connaissance. Plus exactement, le rapport entre ces théories n'a pas à être un rapport de détermination de l'éducation par la connaissance⁶. Même d'un point de vue théorique, il se peut bien constituer une conception de la connaissance reposant sur des impératifs ou des critères éducatifs. Disons alors que théorie de la connaissance et théorie de l'éducation entretiennent⁷ sans nul doute un rapport dialectique dans lequel ce que dit l'une ne saurait être ignoré de l'autre dans sa construction même.

Derrière toute théorie de l'éducation se trouve une théorie de la connaissance. Sans la seconde, la première repose sur du sable : elle n'envisage pas clairement ce qui est pourtant au cœur de son interrogation. Sans théorie de la connaissance, toute théorie éducative est *aveugle*⁸.

Symétriquement, toute théorie de la connaissance, en tant qu'elle prétend dire ce qu'est la connaissance et déterminer les moyens d'y accéder débouche sur une théorie de l'éducation. Sans théorie de l'éducation, toute théorie de la connaissance est *inconséquente*⁹.

6. Ce qui ne serait autre chose qu'une réitération du vieux schéma intellectualiste de la théorie vers la pratique.

7. Ou *devraient entretenir* si leur rapport était davantage reconnu.

8. Encore une fois, je ne parle pas ici de praticiens mais seulement des théoriciens, encore qu'il pourrait être souhaitable que les premiers disposent également d'une véritable épistémologie.

9. L'immense majorité des philosophes de la connaissance s'arrêtent au seuil d'une théorie éducative, imaginant sans doute outrepasser leurs prérogatives. Il ne s'agit pourtant que de la conséquence nécessaire de leur travail...

Même si John Dewey n'a jamais présenté les choses de cette manière, il me semble que nous pouvons voir dans l'articulation de ces deux types de théorie une position instrumentaliste : chacune nourrit l'autre et elles ne sont pas situées dans des champs strictement séparés.

Dans les chapitres précédents nous avons vu ce qu'était le pragmatisme, essentiellement sous son aspect épistémologique. Nous avons vu que celui-ci réside dans la logique de l'enquête. Il nous reste donc à nous poser la question suivante : quelles conséquences éducatives tirer de la théorie instrumentaliste ?

Il est évidemment impossible de tirer l'ensemble des implications éducatives d'une théorie de la connaissance. Dans ce qui suit, je ne prétends donc pas formuler ce qui serait *la* théorie éducative instrumentaliste, *a fortiori* parce que Dewey a déjà beaucoup écrit sur le sujet. Je souhaiterais plus humblement formuler une série de remarques et de commentaires explicitant ce que les deux chapitres précédents avaient déjà d'éducatif. Je les articulerai autour de cinq axes :

1. Le refus de la parcellisation du monde
2. La maxime pragmatiste
3. La méthode fiable de fixation de la croyance
4. La fin du paradigme cartésien
5. *L'enquête* comme nouveau paradigme

On le comprend, cette liste de thématiques est loin d'être exhaustive. Il s'agira pour moi de proposer un ensemble de réflexions attaquant ce qui me paraît être les évidences éducatives, pédagogiques et didactiques directement imputables à un ensemble de conceptions épistémologiques révoquées par l'instrumentalisme.

6.3 Le problème de la parcellisation du monde et ses conséquences en éducation

Par « parcellisation » je désigne toute entreprise intellectuelle réifiant des distinctions logiques ou, plus simplement, toute tentative visant à rendre impossible le rapprochement de plusieurs domaines, les tenant pour radicalement hétérogènes. Dire que le monde actuel est parcellisé, c'est dire que certaines habitudes intellectuelles nous empêchent d'opérer des rapprochements dont les effets pratiques pourraient pourtant s'avérer salutaires.

6.3.1 Une école coupée du monde

L'une des conséquences du monde parcellisé dans lequel nous vivons aujourd'hui est l'instauration d'une coupure franche entre le monde scolaire et le monde ordinaire. L'école est alors un monde à part, une institution parfaitement close et autonome, avec ses règles propres et sans rapport aucun avec la société qui l'entoure. Plus exactement, la parcellisation du monde nous fait voir l'école comme une institution sociale dont la logique devrait être totalement affranchie des logiques sociales pour fonctionner. Autrement dit, et malgré les récentes évolutions amoindrissant la frontière entre l'école et le monde social, il reste vrai que la logique scolaire fonctionne en grande partie différemment voire contre celle de la vie ordinaire. L'apparition de personnes extérieures à l'école dans les classes ou, à l'inverse, les visites scolaires dans des lieux du monde social (la boulangerie, la ferme...) n'entament en rien la logique de gratuité¹⁰ des savoirs dispensés, exigeant, pour leur apprentissage, que l'élève s'y intéresse sans penser les conditions mêmes de cet intérêt.

L'instrumentalisme suppose une critique de la thèse selon laquelle l'école est un lieu ayant pour mission de préparer les jeunes générations à vivre dans un monde « déjà-là » en les isolant dudit monde. Ou encore que l'école est une institution qui prépare à la vie *future* en société selon une logique étrangère à cette même vie¹¹. L'idée d'une école comme antichambre hors-

10. Dans le sens de « sans raison ».

11. Il me semble que les écrits d'Hannah Arendt, sont, sur ce point, assez ambigus

sol du monde social est critiquable non pas parce que sa fin l'est mais parce que l'adéquation entre cette fin et les moyens retenus est défailante. Que l'école doive préparer, présenter, faire comprendre d'une manière ou d'une autre aux jeunes générations le monde dans lequel ils vivent, son histoire, son fonctionnement... tout cela est incontestable. Mais penser que, pour cela, il faut faire de l'école un sanctuaire, un anti-monde, lieu se méfiant de ce qui lui est extérieur semble tout à fait antinomique avec cet objectif. Une telle conception des choses rend par définition toute expérience du monde contraire à l'éducation, ce qui est pour le moins surprenant. Et dès lors, que lui reste-t-il, à l'école, pour opérer cette transmission, sinon des discours inintelligibles¹² et le scolastisme ? Car voilà bien le point aveugle de cette thèse : celle de croire que l'on peut à la fois éduquer quelqu'un à quelque chose tout en le tenant éloigné d'elle¹³. S'il est une erreur de vouloir dissoudre l'école, la tenir pour un empire dans un empire en est tout autant une.

Refuser la parcellisation du monde, premier pas vers un instrumentalisme, ne consiste cependant pas à refuser une certaine indépendance à l'école. Il est en effet normal et souhaitable qu'en tant qu'institution, l'école jouisse d'une relative indépendance vis-à-vis de la société et des forces qui la traversent. Pour fonctionner, elle ne saurait être dissoute dans la société ou dans une autre institution. En revanche, cette indépendance ne saurait être absolue. Il est anormal que l'école soit coupée du monde extérieur et pire, qu'elle se constitue comme une anti-société. D'abord parce que sa mission reste de produire des individus capables de vivre dans le monde réel, non de les rendre dépendants de son système de valeur et de ses règles. Ensuite parce qu'elle perdrait toute crédibilité à parler une langue que plus personne ne parle. Qu'elle le veuille ou non, qu'elle le déplore ou non, l'école ne peut être un

(ARENDE 1989). S'il est bien clair qu'elle refuse l'idée d'une école qui, par trop ouverte sur le monde, finirait par se dissoudre, il n'est en revanche pas évident de déterminer le degré de clôture qui conviendrait selon elle. En outre, son opposition à la pensée de Dewey est connue. Voilà pourquoi elle me paraît davantage représentative d'une pensée de l'école comme un lieu *radicalement* autre que d'une pensée de la continuité...

12. Inintelligible parce que non compris dans une expérience rendue impossible par la mise à distance du monde.

13. Où l'on voit que cette thèse s'appuie déjà sur une épistémologie spéculaire puisqu'elle tient pour possible l'acte de transmission d'un savoir sans l'expérience de celui-ci, comme s'il n'était qu'un vulgaire relais, objet physique à transmettre de main en main.

empire dans un empire. Est-ce à dire qu'elle doive être ouverte à tous les vents, accepter les idées à la mode, être soumise aux diktats de la société de consommation ? Certainement pas. Cela veut juste dire qu'elle doit actualiser ses fins et ses moyens au regard de l'objectif éducatif qui est le sien dans un contexte socio-historique précis. Être ouvert sur le monde, n'avoir qu'une autonomie *relative* est une condition nécessaire pour que le système éducatif ne finisse pas par produire des individus inadaptés à la société moderne.

Prendre véritablement en compte l'indépendance relative de l'école, c'est refuser les fausses ouvertures conduisant à de fausses adaptations tout autant que les vraies fermetures produisant de véritables inadaptations.

Fausses ouvertures

Les fausses ouvertures consistent pour l'école en une intégration *perverse* d'évolutions historiquement récentes de la société sous couvert de former les élèves à ces évolutions. Ces intégrations sont perverses car elles procèdent d'une mauvaise compréhension des évolutions en question et d'un enseignement non émancipateur de celles-ci. En d'autres termes, l'école sert alors d'instance d'assujettissement à cette évolution, apprenant à ses élèves moins à s'en servir ou à s'y adapter qu'à y être soumis, à l'accepter sans question.

À l'heure actuelle, le numérique à l'école procède d'une telle intégration perverse. Sous couvert d'un enseignement plus adapté à la société d'aujourd'hui, l'institution scolaire éduque avant tout à un rapport passif, assujettissant à la machine. La prédominance de l'apprentissage de *l'usage de logiciels commerciaux*, l'habitué à des systèmes d'exploitation économiquement dominants, l'enseignement de gestes informatiques superficiels... tout cela a comme effet non une éducation à l'outil numérique mais une acclimatation à un certain usage d'un certain environnement numérique. Ce que produit l'enseignement actuel du numérique est en réalité une réduction des possibles que recèle l'informatique en général. Pour parler concrètement, la prédominance de logiciels et de systèmes d'exploitations privés comme ceux de Microsoft ou l'usage d'appareils conçus pour être des systèmes ou formats fermés¹⁴

14. On parle de système ou de format fermés pour désigner des appareils, des logiciels, des codes... non libres de droits, dont l'accès nous est théoriquement interdit et dont

comme les tablettes conduit à une conception du numérique extrêmement pauvre : le numérique est un ensemble d'outils dont l'origine est obscure et l'usage strictement réglementé que l'on doit utiliser par réaliser certaines tâches. On voit ainsi se dessiner, parallèlement à l'usage croissant de ces outils, une véritable dépendance à certains d'entre eux. Non parce que ces outils sont les seuls à pourvoir à certaines tâches, mais que notre connaissance relative à des outils alternatifs soit nulle ! Qui ne dispose pas de logiciel de traitement de texte comme Word aujourd'hui pense être dans l'impossibilité de rédiger un texte sur ordinateur. La conception des outils informatiques dominants est telle qu'elle nous donne l'illusion d'être « maître et possesseur de la machine ». En réalité, par le nombre très restreint d'actions que nous pouvons opérer sur elle, c'est bien plutôt la machine qui nous contrôle, *ses* évidences qui s'imposent à nous. L'absence de recul et de connaissances relatives à l'informatique nous rend dépendants de l'ordinateur tel qu'il est massivement construit aujourd'hui. Pire, l'enseignement au numérique tel que l'école le conçoit actuellement accentue cette dépendance en ceci qu'il nous demande de nous soumettre à cette dépendance. Dit plus simplement, former au traitement de texte ou à l'utilisation d'un tableur sur des logiciels sous licence prévaut sur la véritable compréhension de ce qu'un ordinateur permet de faire et les implications sociales, historiques, philosophiques, scientifiques qu'il suppose.

À cela s'ajoute l'oubli que si le numérique a désormais envahi la sphère publique et privée, ce n'est plus la question de son utilisation ordinaire qui se pose et qu'il convient d'enseigner aux élèves¹⁵. Une véritable ouverture de l'école au numérique consisterait à apprendre aux élèves à s'en *dépendre*,

l'usage est soumis à l'achat (d'une licence). De tels produits sont dits « fermés » parce qu'il est légalement interdit de les retravailler, de les incorporer à quoi que ce soit pour créer d'autres produits. Ils sont « fermés » parce qu'ils sont également protégés contre les tentatives d'appropriation non-proprétaire. Une système ou un logiciel fermé n'autorise que son usage, non sa modification. L'utilisateur est donc obligatoirement *extérieur* à ce système.

15. L'apprentissage de l'usage ordinaire d'un ordinateur est désormais assuré par les familles ou les pairs quand ce n'est pas par la machine elle-même qui, tendant de plus en plus à reposer sur des systèmes fermés, elle ne laisse plus beaucoup de doute quant à l'utilisation pour laquelle elle est prévue (exemple : le passage récents des *logiciels* aux *applications*).

non qu'il faille l'abandonner, retourner à de vieux outils ou ressources plus anciennes¹⁶, mais qu'il faille envisager à nouveaux frais les rapports que nous devons entretenir avec ces machines. Aujourd'hui, la tendance générale est à la clôture, aux systèmes fermés : l'utilisateur n'a pas accès au code, au fonctionnement interne de sa machine. Si, à première vue, l'individu reste l'utilisateur de la machine donc son maître, il semble que, dépourvu des connaissances nécessaires et face à une fabrication vouée à rester close, ce soit finalement la machine qui l'asservisse. Il n'est que le rouage externe permettant à la machine de fonctionner, au logiciel de tourner, à l'application de remplir son rôle. Parce qu'il n'envisage pas que son rapport au numérique puisse être autre, l'individu moderne ne perçoit pas à quel point il participe de sa propre exploitation. Typiquement, le recueil de données personnelles relatives à ses préférences alimentaires, vestimentaires, musicales, sexuelles, religieuses, sur sa santé, ses déplacements, sa situation maritale... n'aurait jamais été possible si, face aux applications en tout genre, il avait été doté d'un rapport différent.

Éduquer au numérique est une nécessité moderne. Mais cela suppose une *véritable compréhension des enjeux du numérique*, non la caricature utilitariste qui est actuellement la norme. Si cela n'est pas fait, l'ouverture de l'école à ce thème offre aux logiques d'assujettissement un espace d'implantation tout à fait vierge.

Vraies fermetures

À l'inverse, certaines évidences ne sont absolument pas remises en questions alors qu'elles s'originent dans des époques et des logiques aujourd'hui révolues. Ces choses ont perdu leur raison d'être parce que le contexte qui les nécessitait est aujourd'hui disparu. Mais leur survivance n'est pas seulement un anachronisme : elle est aussi un obstacle dans l'avènement d'éléments, de structures nouvelles plus en adéquation avec les besoins actuels.

Typiquement, les filières sélectives « d'excellence » vers lesquelles tend l'ensemble du système scolaire français fait partie de ces choses à la fois hors

16. Encore qu'apprendre à y recourir avec raison puisse être d'une certaine valeur.

d'âge et délétères pour une évolution progressive du système scolaire. Alors que les Grandes Écoles et les Classes Préparatoires pouvaient avoir un sens lorsque la République balbutiante avait besoin de fonctionnaires hautement qualifiés afin d'asseoir les acquis de la Révolution, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Non que le degré de qualification (des fonctionnaires) n'ait plus à être aussi élevé, mais la République Française est désormais suffisamment ancrée historiquement pour pouvoir se passer d'un tel système ultra-sélectif. En ce sens, les Grandes Écoles constituent un archaïsme pourtant intouchable du système éducatif français qui, tout au contraire, s'en enorgueillit. On sait bien pourtant ce que cette structuration « par le haut » engendre de difficultés pour le reste du système scolaire. Celui-ci devient une immense machine à trier, à classer, à hiérarchiser. Il ne convient plus de former, d'instruire ou d'éduquer mais de trouver les élèves les « meilleurs », ceux susceptibles d'entrer dans ces établissements prestigieux mais préhistoriques. On s'étonne alors candidement du taux d'échec scolaire alors même que l'ensemble de l'édifice fonctionne comme une centrifugeuse ayant pour but d'isoler et d'identifier la future et forcément réduite « élite de la Nation »¹⁷.

Tant que durera cette vraie fermeture de l'école sur la question de son organisation générale et le refus d'envisager la fin des Grandes Écoles, nous ne pourrons que constater ses effets délétères. Et toute solution visant à pallier, diminuer l'échec scolaire ne sera que pansement sur une jambe de bois. Les appels à l'excellence et à l'exigence visant à défendre ces établissements archaïques sont pourtant d'une faiblesse extrême : outre le fait que c'est vite oublier l'incroyable inégalité socio-économique entre les Grandes Écoles et les autres établissements d'enseignement supérieur¹⁸, c'est à croire que non seulement les établissements universitaires sont incapables d'une quelconque « excellence » ou « exigence », mais encore que l'ensemble des systèmes éducatifs mondiaux en sont dépourvus en tant qu'ils n'admettent pas de tels établissements en leur sein. Quant à l'argument selon lequel ces

17. Que le pays ait besoin de personnes (hautement) qualifiées est une chose. Qu'on traite ces dernières comme une véritable caste pourvue de privilèges en est une autre.

18. Qui explique pour une large part leur « excellence »...

établissements sont nécessaires à la constitution d'une « élite », on touche là à l'épineuse question politique : une société démocratique requiert-elle, pour fonctionner, d'être dirigée par un petit groupe d'individus qu'on nommera « élite »¹⁹ ? Ne serait-ce pas plutôt là la définition même de l'oligarchie ?

Les deux exemples précédents et très différents (numérique à l'école et place des Grandes Écoles dans le système éducatif français) illustrent tout de même assez bien un même phénomène : la puissance de la clôture de l'école et le poids des schèmes de pensée qui découpent le monde en parties discrètes. L'instrumentalisme plaide pour davantage d'articulation entre société et école, non en vue de faire de l'école un moulin à vent ni d'en faire un sanctuaire, mais une institution véritablement intégrée, c'est-à-dire capable de changements et d'évolutions en accord avec les impératifs historiques et les impératifs de l'éducation.

6.3.2 Des discontinuités internes

Mais la parcellisation, l'établissement de frontières abusivement étanches ne concerne pas que le rapport école/société. Il porte à l'intérieur de l'école elle-même. Dès lors, là encore, certaines évidences, certaines limites sont jugées indiscutables, allant de soi. Les remettre en cause, vouloir faire sans ou amoindrir leur poids apparaît comme une vaine tentative quand ce n'est pas une hérésie.

19. Cette question ne doit pas être confondue avec celle des *experts*. Par définition, l'élite résulte d'un processus de distinction, de choix. L'élite est celui qui est digne d'être élu, choisi. . . donc distingué des autres. L'expert, quant à lui, est celui qui sait, qui a appris, notamment par expérience. Ainsi donc si une société a besoin de savants, d'experts, elle n'a pas besoin que ceux-ci se démarquent du reste de la population. Ajoutons également que l'expertise, contrairement à l'élitisme peut être démocratique en ceci que chacun peut bien être expert en quelque matière, alors que l'élite sera nécessairement une fraction d'une population. D'ailleurs une élite n'est pas forcément experte en quoique ce soit, surtout lorsqu'il s'agit d'une élite dont la constitution relève moins du mérite que de l'origine sociale. Je tiens qu'une société démocratique a besoins d'experts, non d'une élite.

Entre niveaux

Le système éducatif français repose sur trois grands moments de scolarité : la scolarité primaire, la scolarité secondaire et la scolarité supérieure. Ce qui est remarquable, c'est que le passage d'une scolarité à une autre se traduit systématiquement par « un saut » : passer du primaire au collège ou du lycée à l'université est souvent une véritable petite épreuve d'adaptation qu'il n'est pas toujours aisé de réussir. Ces trois étapes de la scolarité sont comme trois mondes scolaires hétérogènes les uns par rapport aux autres, avec leurs règles, leurs normes, leurs attentes, leurs valeurs propres. L'école est donc en elle-même scindée en trois parties quasiment hétérogènes et autonomes.

La raison d'être de ces trois parties s'explique historiquement : l'école primaire, le collège et le lycée, l'université et l'ensemble des établissements supérieurs ne procèdent pas d'une même matrice ni d'une même époque. Étonnamment, c'est de haut en bas que s'est structuré le système éducatif français. L'effort a en effet d'abord porté sur la constitution des universités qui a rapidement nécessité une préparation en amont d'où l'avènement d'établissements propédeutiques (desquels ont émergé les collèges et les lycées). L'école primaire, quant à elle, procède d'une volonté politique de doter l'ensemble de la population d'une instruction minimale. Ce n'est que secondairement qu'elle est apparue comme une première étape d'instruction, celle préparant le collège. On comprend bien alors pourquoi chacun de ces types d'établissement (primaire, secondaire, supérieur) est lié au précédent comme une marche est liée à celle qui la précède : à la fois en continuité et en rupture. Continuité parce qu'on ne saurait atteindre la troisième sans passer par la seconde et la première. Rupture parce que ces types d'établissements se sont constitués dans une relative indépendance, donc à des niveaux différents.

Ces discontinuités structurelles ne seraient pas gênantes si elles n'étaient pas (en partie) responsables de l'échec d'un grand nombre d'élèves ou d'étudiants. L'élève est un être continu. S'il grandit et évolue, il ne le fait pas par sauts. Plus concrètement encore, l'enfant passant de l'école primaire au collège ou l'étudiant passant du lycée à l'université ne change pas de cerveau. sa manière de penser, d'apprendre, de réfléchir n'est pas modifiée parce qu'il

doit, s'il veut poursuivre ses études, passer du primaire au secondaire ou du secondaire au supérieur. Rien chez l'élève ne le prépare aux changements radicaux qu'il s'apprête à affronter ni même ne les requiert. Ces discontinuités ne sont pas là pour permettre à l'individu de progresser mais s'expliquent historiquement comme la cristallisation d'une manière sociale de fonctionner. Pourtant, si l'école, quelle qu'elle soit, a pour mission d'enseigner à ceux dont elle a la charge, elle ne peut faire fi de leurs habitudes, de leurs réflexes, de leurs connaissances. Elle ne peut les tenir pour des pages blanches prêtes à recueillir n'importe quel écrit, des morceaux de cire capables de s'adapter rapidement à n'importe quelle forme, encore moins sous prétexte que *cela a toujours été ainsi*. Là encore, la position instrumentaliste ne consiste pas à vouloir homogénéiser l'organisation interne de chaque strate du système éducatif mais de penser l'articulation des niveaux²⁰, de redonner à l'organisation son aspect instrumental et à le dépouiller de son caractère d'évidence. Penser la scolarité et son organisation en termes moyens/fins plutôt qu'en termes de primaire/secondaire/supérieur, c'est redonner la continuité et la souplesse nécessaires à la bonne marche d'une longue et fructueuse scolarité sans se priver *a priori* de modes d'organisation plus ou moins anciens. En d'autres termes, penser l'articulation des niveaux, c'est admettre que les manières de fonctionner jusqu'à présent propres à chacun d'eux doivent être questionnées non en terme de tradition ou d'innovation mais d'adéquation à la finalité éducative recherchée²¹.

Le poids des disciplines

Une autre discontinuité interne à l'école est devenue gênante. Aujourd'hui, à l'école comme à l'université, le savoir est divisé encore et encore en disciplines et sous-disciplines. On distingue traditionnellement de nos jours « sciences exactes » et « sciences humaines » auxquelles on ajoute parfois

20. Cette idée n'est pas nouvelle et ne prétend pas l'être. Pourtant, force est de constater que ces problèmes existent toujours ce qui justifie sa réitération.

21. Pour le dire encore plus concrètement, par exemple, l'enseignement du collège n'a pas forcément à fonctionner en termes mono-disciplinaires *sous prétexte* que cette façon de faire est propre au collège depuis... Dire cela, c'est vouloir employer un moyen sans s'être préalablement posé la question de son adéquation à la fin recherchée.

« les lettres et les langues ». Chacune de ces trois familles est divisée en une multitude de familles parfois relativement générales (sociologie, histoire...) parfois extrêmement précises (chimie des matériaux, biologie cellulaire...). Et chacune de ces disciplines est divisée en champs d'étude, spécialités, objets, méthodes. Le monde moderne du savoir n'est plus un vaste espace dans lequel il nous serait loisible de nous promener. Ce champ a été parcellisé, un cadastre en a été fait.

La raison d'être d'une telle organisation est évidente : en effectuant une véritable « division du travail scientifique », l'être humain a estimé qu'il pouvait accroître ses chances de mieux comprendre le monde dans lequel il vit. Chaque parcelle de savoir peut être envisagée comme un moyen pour l'homme d'accélérer l'enquête générale qu'il mène. Il n'y a donc là rien d'anormal ni de stupide : la division disciplinaire du savoir est à première vue une condition majeure de la science.

Le problème survient lorsque les protagonistes de chaque discipline oublient cette raison d'être. Leur discipline devient alors *la* discipline par excellence. Ou bien, par une volonté plus ou moins consciente de se distinguer, leur discipline est dite sans rapport aucun avec les autres. Des délimitations fonctionnelles du champ de l'enquête on passe à de véritables frontières. Dans le cadre de la Recherche, cette parcellisation cesse d'être profitable, utile au savoir humain. Elle devient un handicap car chaque chercheur parle seulement la langue de sa discipline quand ce n'est pas sa propre langue. Pire, ce monolinguisme apparaît comme la condition même d'appartenance à la discipline : qui est polyglotte est suspect car suspecté de ne maîtriser aucune langue *réellement*. L'unité du savoir vole en éclat, c'est le monde lui-même qui se désagrège. Les sciences exactes seraient d'une tout autre nature que les sciences humaines (qui ne seraient d'ailleurs pas de vraies sciences), elles-mêmes étant totalement indépendantes des lettres et des langues. Le monde est alors envisagé comme constitué de strates, de sphères, de domaines étanches les uns aux autres : le monde mathématique, le monde physique, le monde chimique, le monde biologique, le monde social, le monde psychologique, le monde linguistique, le monde géographique, le monde historique... Non seulement chaque monde serait irréductible aux autres mais

surtout n'aurait rien à voir avec eux. De là la croyance en la spécificité absolue de la méthode et des savoirs produits pour chaque domaine : le savoir mathématique serait sans commune mesure avec le savoir médical, lui-même absolument différent du savoir philosophique etc. L'idée que puissent exister des passages, des glissements, des liens entre ces savoirs est minimisée quand elle n'est pas tout simplement niée. L'idée qu'une logique commune, se différenciant en fonction des problèmes puisse rendre compte de la diversité des méthodes et des savoirs apparaît comme pure folie ou comme une généralité telle qu'on n'envisage pas qu'elle puisse avoir une quelconque utilité. En somme, comme dans une étagère bien rangée, chaque méthode et chaque savoir doit être à sa place pour que l'ordre du savoir lui-même ne sombre pas dans le chaos.

Cette parcellisation du champ du savoir procède d'un oubli : la division du travail scientifique n'implique pas une indépendance de ses parties. En d'autres termes, ce n'est pas parce que l'on s'occupe d'une partie seulement de l'enquête que cette partie est autosuffisante. Il y a sans nul doute une certaine autonomie fonctionnelle : pour que chaque discipline ou sous-discipline fonctionne correctement, il est nécessaire qu'elle n'ait pas à se référer sans cesse à l'ensemble du champ de la connaissance, qu'elle dispose de codes et de règles propres. Mais cette autonomie, comme celle de l'école, ne saurait être que *relative* parce que l'investigation, la recherche est globale dans sa finalité. Les disciplines ne sont que de grands instruments inventés par l'être humain pour mener à bien cette enquête de grande envergure. Oublier cela, couper chaque discipline de ses voisines, c'est prendre un moyen pour une fin.

Or, c'est exactement ce piège qui guette l'école d'aujourd'hui. L'école dispense des savoirs disciplinaires et, il n'y aurait là rien d'anormal si ceux-ci n'étaient pas présentés systématiquement comme étant hétérogènes les uns par rapport aux autres. Pour l'élève, ce qui est vu en cours de mathématiques est totalement différent de ce qui est vu en histoire. Il n'est pas capable, parce qu'on ne l'y entraîne pas, de voir ce que la philosophie et la physique peuvent avoir en commun. L'attention qu'il prête à sa langue maternelle lors de son étude cesse sitôt qu'il passe à un cours de géographie. À l'école plus qu'ailleurs, le savoir est divisé, parcellisé. Faire remarquer à un

élève en classe de mathématiques qu'il doit écrire dans un français correct la réponse à son problème, c'est régulièrement entendre cette phrase on ne peut plus significative : « On est en maths, pas en français ! ». Cette autonomisation absolue des disciplines rend possibles et légitimes des préférences qui se transforment rapidement en choix éthiques définitifs : « Moi je préfère les lettres. Les sciences et les maths, c'est pas pour moi », « Moi je préfère les sciences. Les langues, le français, la philo, je ne vois pas à quoi ça sert. » Principe générant les conditions mêmes de sa génération, la parcellisation du monde du savoir raccourcit les horizons, érige des murs, là où elle avait initialement pour but de fournir une meilleure compréhension du monde en entier.

La véritable intelligence consiste à être capable de mettre en rapport ce qui, à première vue, se présente comme étranger au problème. L'accumulation de savoirs autonomes rend tout simplement impossible cette mise en rapport. La Culture est un tout irréductible à l'ensemble de ses parties. Cela signifie qu'éduquer à une Culture ne saurait consister en la seule dispensation de savoirs disciplinaires autosuffisants. Il faut encore apprendre à penser par-dessus, par-delà les limites. Les discontinuités disciplinaires érigées en barrières sont donc un frein à la Culture et à l'intelligence. Retrouver la nature instrumentaliste des disciplines, ce n'est assurément pas les dissoudre toutes, ni même leur ôter leur autonomie relative. C'est leur redonner leur juste place : comme instrument de la pensée, donc comme moyen de l'enquête. Les disciplines doivent servir l'enquête, non l'inverse. L'étude, l'enseignement, l'enquête devra nécessairement faire appel aux disciplines. Mais cela ne signifie pas qu'elles lui pré-existent, seulement qu'elles en sont les outils. Les disciplines doivent être enseignées pour ce qu'elles sont : non des champs d'étude valant pour eux-mêmes, mais des moyens de classer le savoir et de faciliter en cela l'investigation ²².

22. Pour une étude précise des réalités que recouvrent la notion de « discipline », voir (BOUTIER, PASSERON et REVEL 2006).

6.3.3 Résumé

En contestant le réflexe de parcellisation du monde, l'attitude instrumentaliste affirme de manière générale son refus des distinctions qui ferment ou rendent impossible la discussion, *i.e.* les dichotomies, des discontinuités. Elle affirme en revanche l'unité fondamentale du monde et n'accepte de divisions que comme moyen temporaire d'enquête, non comme des distinctions ontologiques définitives. Ainsi, puisque la société démocratique est unifiée, l'école en démocratie ne saurait fonctionner en totale autarcie, en rupture avec les évolutions sociales. Elle doit en permanence se questionner, s'interroger sur ses fins et ses moyens afin de déterminer avec précision ce qui peut être abandonné, ce qui mérite d'être inclus et surtout comment et à quelles conditions. Elle doit également cesser de fonctionner comme une machine à tri, selon une logique de « darwinisme scolaire » en ne proposant que des environnements où seuls « les élites » seront capables de survivre. Enfin, elle doit revenir à la vraie fonction des disciplines pour que son enseignement cesse d'être lui aussi pré-découpé. Rappeler que les disciplines sont instrumentales et les enseigner comme telles, c'est à la fois se prémunir contre tout esprit « encyclopédique » et œuvrer pour une véritable intelligence.

6.4 Les effets éducatifs de la maxime pragmatiste

La maxime pragmatiste contient en germe l'ensemble des conséquences éducatives du pragmatisme et, selon une certaine interprétation, de l'instrumentalisme. Rappelons-la :

Considérer les effets, pouvant être conçus comme ayant des incidences pratiques, que nous concevons qu'à l'objet de notre conception. Alors, notre conception de ces effets constitue la totalité de notre conception de l'objet.
(PEIRCE 2002, p. 248)

Lorsque Peirce énonce cette formule restée célèbre, il souhaite avant tout mettre en avant l'importance des effets pratiques dans l'élaboration de la signification d'un concept. Il n'avait sans doute pas à l'esprit une quel-

conque pensée éducative, seulement un objectif relevant de la théorie de la connaissance. Mais mon postulat initial consiste à dire que *toute théorie de la connaissance débouche sur une théorie de l'éducation*, ou encore que *tout énoncé épistémologique peut être converti en un ou plusieurs énoncés éducatifs*. Sans le vouloir, il me semble donc que Peirce se prononce en faveur de certaines thèses éducatives et ce sont certaines d'entre elles que je voudrais présenter ici²³. Il y aurait une infinité de conséquences à tirer d'une telle maxime. Pour ma part, je m'en contenterai de trois seulement²⁴ :

1. **Une conséquence didactique** : enseigner, c'est permettre à l'élève de concevoir « les incidences pratiques » de l'objet d'étude.
2. **Une conséquence docimologique** : comment peut-on estimer que l'élève *sait* ?
3. **Une conséquence sur la fin de l'éducation** : l'éducation est un processus jamais terminé.

6.4.1 En termes didactiques

La maxime pragmatiste met l'accent sur l'importance des effets pratiques pour accéder à la signification d'un concept. Si l'enseignement ne se réduit pas à un dressage, c'est-à-dire si la compréhension de la signification de savoirs qu'il dispense fait partie de ses objets, alors l'enseignement d'une chose réside dans l'enseignement de ses effets pratiques. En termes didactiques, cela signifie que la transmission d'un savoir ne saurait être directe mais devrait passer par la conception des incidences pratiques relevant de l'objet de ce savoir. L'enseignement d'un savoir quelconque ne saurait se passer de cet apparent détour parce que le savoir en question n'est rien d'autre que la conception de ces effets. Vouloir enseigner quelque chose à quelqu'un sans jamais lui faire voir ce que cette connaissance *fait* (partiellement ou totalement), c'est assurément ne rien lui transmettre du tout, un quelque chose sans aucun

23. Je ne prétends aucunement que Peirce aurait souscrit à ce que je m'appête à présenter. Je prétends uniquement que cela me paraît être en accord avec sa pensée, notamment telle qu'elle a été comprise par Dewey.

24. Étant entendu que ce qui précède et ce qui suit cette section pourrait bien être interprété comme découlant de la maxime pragmatiste...

sens parce que le sens en aurait été (in)volontairement ôté. Un tel professeur n'enseignerait pas des savoirs mais quelque chose que l'on pourrait désigner sous le vocable « d'information » : des éléments, des morceaux, des bouts de savoir ne disposant pas de l'unité sémantique pour pouvoir produire les effets que produisent les connaissances en tout homme. L'information est une pièce d'un puzzle, une partie d'une réponse à un problème (qui d'ailleurs n'est pas forcément connue de nous). L'information n'est connaissance que si elle est traité au sein d'une expérience qui lui redonne l'environnement qui fait d'elle une *proposition* ou un *jugement*. Sans ce travail²⁵, elle est une feuille volante, une note prise à la va-vite. L'information est donc une chose que l'on peut retenir mais difficilement utiliser, à moins justement de l'interpréter de façon à l'intégrer dans une certaine connaissance. C'est pourquoi, à l'école, les « savoirs » verbaux, formels, sans signification sont incompréhensibles et rapidement oubliés de l'élève normal²⁶ : il s'agit d'*informations* et non de connaissances. À l'inverse, si l'enseignement repose sur la conception de *ce qui fait la différence*, donc de ce qui fait la particularité du savoir enseigné, s'il cesse d'être présenté comme une chose valant pour elle-même mais comme un instrument aux multiples usages, alors le savoir est immédiatement empli d'une profonde signification. *Enseigner X, en ce sens, c'est faire produire et faire concevoir les effets pratiques produits par X.*

L'enseignement, sitôt qu'il est compris ainsi, sitôt qu'il cesse d'être envisagé comme la passation ou l'ostension d'objets, devient pratique. Il tend à ressembler davantage à un entraînement sportif. Dans un entraînement sportif nous trouvons généralement deux types d'activités. Les exercices spécifiques, visant à renforcer le corps, à accroître la vitesse, l'adresse ou la souplesse. Ces exercices n'ont pas leur fin en eux-mêmes, mais la trouve dans

25. Qui ne suppose pas, comme on le croit trop souvent, une *exposition* du problème (sans quoi le problème en question est lui aussi une sorte d'information) mais une *expérience* du problème (pour que le problème *fasse* problème et que l'information révèle toute sa pertinence).

26. À moins qu'il ne fabrique de lui-même un sens à ces savoirs étranges, sens alors minimal ou, pire, totalement déterminé par les contraintes très contingentes de la classe. C'est ainsi que, parce qu'ils parviennent à répondre correctement à la plupart des exercices qui leur sont soumis, des élèves s'imaginent avoir compris le théorème de Pythagore. La signification de ce dernier est alors réduit à « l'algorithme qui permet de répondre correctement à la question de l'exercice donc de satisfaire l'enseignant ».

le second type d'activités. Ce second type, c'est le jeu ou le sport lui-même (un match de football, un combat de boxe, une course...). Dans ce genre d'activités, les effets des premières se révèlent ; elles prennent leur sens. Une conception naïve ou superficielle de l'option instrumentaliste consisterait à vouloir rénover l'enseignement afin de remplacer chaque savoir par une liste de « choses que l'on peut faire avec ». Apprendre la multiplication reviendrait à faire réaliser aux élèves de multiples activités différentes dans lesquelles elle est impliquée. L'enseignement d'une chose reviendrait à donner une série d'exercices divers aux élèves, chacun dévoilant un aspect pratique. Mais cette « expérience » du savoir n'en serait pas une car elle n'aurait pas l'unité, la cohérence d'une expérience. Dire que la connaissance de X revient à être capable de connaître et d'envisager ses incidences pratiques, ce n'est pas tomber dans un enseignement pratico-pratique. C'est en revanche tenter d'unifier ces exercices ou plus exactement, leur donner sens au regard de ce qu'est la connaissance visée. Les dribbles, les pompes ou les étirements n'ont de sens, dans un entraînement de football, que dans la mesure où chacun de ces exercices participe de l'amélioration du jeu du joueur. Dépourvus de cette finalité unifiante, ou bien ils perdent tout intérêt ou bien ils voient leur finalité changer. Dire que la particularité du savoir enseigné doit être expérimentalement, pratiquement éprouvée, ce n'est pas décliner chaque savoir dans une forme pratique mais parvenir à pratiquer ces savoirs au sein d'une expérience unifiante leur donnant sens. Cette optique évite donc deux travers : l'un, classique, consistant à penser que l'énonciation ou l'explication logique d'un savoir suffit à son apprentissage par l'élève ; l'autre, pseudo-progressiste, consistant faire moins agir que s'agiter l'élève dans une série d'exercices à la finalité obscure. L'aspect pratique d'un savoir se révèle certes *par* l'action mais non *dans* l'action elle-même. Elle se dévoile grâce à l'action orientée, sensée, celle qui répond à un problème²⁷ Enseigner revient alors à *habituer*, *entraîner* à la reconnaissance, la conception et l'usage des effets pratiques d'une connaissance. L'enseignement ressemble alors à un entraînement : c'est l'élève qui travaille, non pour tenter de comprendre ce que le professeur vient de lui dire mais pour vivre, produire, reconnaître et utili-

27. Car « agir » ne signifie pas « gesticuler ».

ser les incidences pratiques produites par l'objet de la connaissance que le professeur souhaite qu'il acquière. Mais ces capacités de reconnaissance et d'utilisation nécessitent des essais, des recommencements, des répétitions pour se parfaire, soit un véritable entraînement. La phase active de l'élève ne saurait être réservée à la fin de la leçon lorsqu'il doit alors faire des exercices « pour que ça rentre ». L'activité doit être présente dès le début de l'apprentissage parce que la conception de la signification du savoir suppose l'activité de l'élève.

La forme textuelle ou énonciative d'un savoir ne doit pas tromper. Elle ne doit pas tromper le professeur sur son pouvoir : le fait d'avoir soigneusement préparé son discours, d'avoir très logiquement ordonné les éléments « le texte du savoir » (CHEVALLARD 1991a), d'avoir parlé distinctement et sans n'avoir rien oublié ne fait pas de son propos un savoir pour les élèves. Si le professeur peut croire cela, c'est parce qu'il a oublié l'origine de ce discours, la manière dont l'objet représenté par son discours a acquis une signification pour lui. De l'iceberg, il ne retient que la partie émergée, l'ultime substrat. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que cet iceberg soit ridiculement petit une fois plongé dans la mer de l'élève... Mais l'énonciation ou la forme textuelle du savoir ne doit pas non plus tromper l'Élève. Ce n'est pas le verbe qui est savoir mais l'action. L'énonciation d'un savoir ne saurait trahir la présence d'un savoir véritable que si elle est susceptible d'être accompagnée des gestes, des attitudes, des effets pratiques qu'elle implique. Le savoir énoncé n'est savoir que si la potentialité d'action qu'il contient, c'est-à-dire sa signification, est connue de l'élève. La récitation et l'ensemble des exercices standardisés n'a donc qu'une piètre valeur de preuve.

Voir l'enseignement d'une chose comme un entraînement, c'est didactiquement affirmer (au moins) deux principes élémentaires : 1) enseigner c'est faire concevoir, reconnaître et utiliser les incidence pratiques d'un savoir (lui donner un caractère expérientiel), 2) connaître, c'est être capable d'agir correctement. Il me semble que ce « voir comme », voir l'enseignement comme un entraînement, éloigne davantage le professeur des travers de l'enseignement verbal dont la logique n'est que formelle.

6.4.2 Sur l'évaluation

Le problème fondamental auquel se heurte l'évaluation est une question elle aussi épistémologique. En effet, l'évaluation (scolaire) a pour but de déterminer si l'élève sait ou non, ou bien à quel point il sait. Mais qu'est-ce que savoir? Sans une certaine définition de ce qu'est la connaissance, l'évaluation a toute les chances de manquer son but voire de porter sur tout autre chose que la connaissance de l'élève.

Avec la maxime pragmatiste, nous avons une certaine définition de ce qu'est la connaissance. Un sujet S sait que p si S est capable de reconnaître les effets pratiques de p et de les utiliser à bon escient (pour résoudre un problème par exemple). Le problème ici ne sera pas de savoir ce que signifient les termes « reconnaître » ou « utiliser à bon escient » car, mis à part certains cas ou certaines situations exceptionnelles, nous savons si S reconnaît effectivement quelque chose et s'il utilise ses connaissances à bon escient. Non, le problème porte sur les « effets pratiques ». Plus précisément, il porte sur la question de *la taille de l'ensemble* de ces incidences requis pour qu'on puisse parler de connaissance. Quel est le problème? Soit une connaissance p . S sait que p s'il reconnaît et sait utiliser les effets pratiques induits par p . Mais existe-t-il une liste exhaustive de ces effets que S devrait connaître et à laquelle il serait possible de ramener l'état de la connaissance de p par S ? Assurément non et c'est là que réside la difficulté. Rappelons-le, pour le pragmatisme, la connaissance est toujours *ouverte*. Cela signifie que des travaux ultérieurs pourront bien accroître la signification de p voire le transformer complètement. Il n'existe pas de connaissance fermée au sens d'un ensemble définitivement fini d'incidences pratiques. Il semblerait donc que l'évaluation d'une connaissance soit impossible car il n'y aurait aucune liste de critères nécessaires et suffisants à laquelle se référer pour savoir si S sait que p .

Pourtant, il ne semble pas du tout contre-intuitif de soutenir que tel élève *connaît* la multiplication, tel autre le subjonctif etc. en s'appuyant sur la réussite à des examens qu'ils auraient passés. Autrement dit, bien qu'il semble à première vue impossible d'évaluer une connaissance parce qu'une connaissance n'est pas un objet fini, nous avons tout de même tendance à

penser qu'il est possible d'évaluer les connaissances d'une personne. Mais qu'évaluons-nous alors ? Puisque la connaissance est un processus ouvert, toujours en train de se faire, ce que nous étudions lorsque nous évaluons un élève S, ce n'est pas s'il sait, s'il connaît p , mais à *quel point* il sait ou connaît p . Nous mesurons un état temporaire, un stade, un niveau de développement de la connaissance de p chez S. Notre travail d'évaluateur est analogue à celui du médecin faisant passer une visite de contrôle à l'enfant : il ne cherche pas à savoir si l'enfant est correctement développé mais à voir où en est son développement²⁸.

Reste le problème du critère, de ce qui permet de répondre à la question de savoir à quel point S sait que p , et de savoir si cet état de savoir est satisfaisant ou non. Le médecin rapporte les résultats de son auscultation à des résultats moyens pour les enfants du même âge. Un enfant sous-développé n'est pas un enfant non-développé, c'est un enfant moins développé au regard des résultats moyens obtenus sur un grand nombre d'enfants de son âge. Faisons-nous la même chose lorsque nous évaluons un élève ? Reportons-nous ses résultats à une moyenne établie préalablement ? Non et cela parce que l'état de savoir qu'on évalue chez l'élève n'est pas naturel mais produit par un enseignement. Ce qui devrait être alors la norme, ce à quoi il devient sensé de rapporter l'état de savoir d'un élève donné, c'est l'enseignement préalable lui-même. À ce stade, le travail relève de l'enseignant car lui seul est à même de déterminer ce qu'il peut exiger de ses élèves et ce qu'il ne peut pas (encore) en attendre. Néanmoins, il est à peu près clair que ce à quoi il devra se reporter sera explicitement ce à quoi il aura instruit, ou *entraîné* ses élèves. L'évaluation devra donc consister, d'une manière ou d'une autre, à faire agir l'élève, à lui demander de reconnaître et/ou d'utiliser les effets pratiques de la connaissance en question, exercices pour lesquels il a été entraîné²⁹.

28. Bien évidemment, le médecin rapporte le résultat de son observation à des critères pour déterminer si l'enfant est correctement développé. Mais c'est là un geste second (j'y viens) et, en tout état de cause, le médecin ne cherche pas à déterminer si l'enfant *est développé* mais à quel point il l'est.

29. On voit une nouvelle fois ce qu'une conception de l'enseignant comme entraînement apporte de réflexes intellectuels intéressants : l'évaluation véritable, si elle cherche vraiment à tester la compréhension de p par S, *i.e.* la signification que S attribue à p , ne saurait être autre chose qu'une mise à l'épreuve de cette compréhension, donc de *l'action* de S

Ce qu'apporte ici la maxime pragmatiste, ce n'est pas cette banalité selon laquelle c'est au professeur de déterminer ce qu'il estime pouvoir demander à ses élèves. C'est en revanche l'interprétation nouvelle que l'on peut faire des résultats. En tout état de cause, à moins d'un résultat nul, il n'est pas possible de dire que S sait ou ne sait pas p mais seulement que S est à un degré de connaissance de p plus ou moins haut et plus ou moins satisfaisant à l'égard de l'enseignement qu'il a reçu. Ce qui me paraît important ici, c'est de définir l'évaluation autrement que comme un jugement définitif. L'évaluation est un sondage, une prise de température. Elle ne dévoile pas un état figé mais un état transitoire car il n'y a pas de connaissance finie. On ne pourrait même pas attribuer ce genre de connaissance illusoire à l'élève le meilleur, celui qui satisferait à tous les examens relativement à la connaissance p car rien n'indique qu'une nouvelle incidence pratique ne sera pas découverte demain, incidence inconnue de l'élève excellent et relevant pourtant de la connaissance p .

6.4.3 La fin de l'éducation

Si toute connaissance est ouverte, quand l'éducation peut-elle bien s'arrêter ? Car si l'éducation consiste, entre autres, à apprendre des connaissances mais que celles-ci sont toujours en train de se faire, alors nous n'apprenons jamais quoi que ce soit de fini, donc nous n'apprenons jamais vraiment. . . Il semble qu'il faille attendre un temps infiniment long pour pouvoir ne serait-ce qu'espérer parfaire son éducation. Effectivement, ce à quoi semble nous engager la maxime pragmatiste, c'est à une éducation infinie. L'éducation n'a pas de fin parce que la vie elle-même est changeante. Partant, elle exige de nous, que nous soyons enfant ou adulte, à l'école ou hors d'elle, que nous sachions nous adapter, adopter les comportements et les habitudes les plus à même de résoudre les problèmes qui s'y trouvent. Cela peut résider dans la découverte d'une connaissance toute nouvelle, mais le plus souvent, il s'agira de la révision d'anciens savoirs. Chaque savoir, chaque connaissance est donc en évolution en ce sens : il se rapporte toujours à une pluralité de contextes qui

relativement à p .

exige sa mutation, son raffinement. Le problème ici n'est donc pas seulement un problème quantitatif (l'éducation est infinie parce qu'il y a une infinité de connaissances à acquérir) mais un problème qualitatif (même s'il n'y avait qu'un petit nombre de connaissances à acquérir, celles-ci étant sans cesse en train de changer, l'éducation devrait être permanente).

Dans une perspective pragmatiste instrumentaliste, l'éducation n'a pas de fin ou plutôt, elle est à elle-même sa propre fin³⁰ (J. DEWEY 1916/2011). C'est ce que confirme Michel Fabre lorsqu'il écrit :

Mais, pour Dewey, l'éducation ne saurait avoir de fin extérieure à elle-même. Elle n'est pas un moyen pour la vie : l'éducation, c'est la vie elle-même en tant qu'expérience continuée. De même, l'éducation n'est pas faite pour la société. Il faut plutôt dire que la vie, comme expérience continuée, est d'emblée sociale. La fonction de l'école n'est donc pas d'adapter l'élève à la société telle qu'elle est mais plutôt d'assurer la continuité sociale de l'éducation. (FABRE 2008a)

L'éducation a pour fin elle-même parce que la croissance ou l'adaptation est un processus continu et, à partir d'un certain stade, endogène : l'accumulation de connaissances, loin d'aboutir à la résolution de l'ensemble des premières interrogations que l'on pourrait se poser, produit en réalité de nouvelles questions, plus nombreuses et plus complexes dont les réponses produisent à leur tour des problèmes nouveaux. Plus on en sait plus on se rend compte de ce qu'il y a encore à découvrir, à apprendre, à comprendre. L'entretien de cette dynamique, la continuation autonome de l'éducation montre ce que veut dire qu'elle est sa propre fin.

En des termes plus pratiques, cela signifie que l'éducation est une éthique

30. Où l'on voit encore l'originalité de la pensée deweyenne, refusant de faire de l'éducation un processus ayant et devant avoir une fin. Une telle conception repose sans nul doute sur la réification des oppositions statutaires enfants/adultes, variante de « qui ignore et doit apprendre »/« qui sait et doit agir ». L'instrumentalisme s'oppose donc à la thèse défendue par (ARENDDT 1989) pour qui l'éducation doit se terminer pour pouvoir faire de l'individu un être politique. Mais cette thèse ne dit pas pourquoi l'éducation serait incompatible avec la vie politique. Pire, il semble bien qu'en séparant éducation et vie politique (en deux temps distincts), elle rende sinon inintelligible l'expression « éducation politique » (qui deviendrait alors une sorte d'oxymore), du moins sa réalité pour le moins complexe : comment apprendre la vie politique ? Cela doit-il venir d'une forme d'autodidaxie ? Quelle serait la qualité d'un tel apprentissage ? Cela doit-il venir de pairs au fait de cette vie ? Mais pourquoi ne pas parler alors d'éducation ?

de soi. En effet, elle implique une insatisfaction³¹ permanente des réponses connues, une recherche perpétuelle d'autres solutions, la formulation continue de nouveaux problèmes et l'enquête qui les accompagne. La quête d'une culture toujours plus vaste et profonde implique l'adoption d'un comportement d'enquêteur. C'est alors l'acquisition d'une forme de vie dont le chercheur pourrait être la forme paradigmatique. En des termes vertuistes, l'éducation produit des vertus épistémiques (POUVET 2008b), (ZAGZEBSKI 2010), soit des tendances comportementales maximisant les chances d'accès à la vérité. Mais cette éthique de soi est aussi une éthique tout court car la recherche de vérité ne peut longtemps s'effectuer seul. Elle suppose l'adoption d'attitudes morales, démocratiques et altruistes sans lesquelles les vertus épistémiques ne peuvent délivrer leur plein potentiel. L'éducation développe des vertus épistémiques, certes, mais aussi des vertus morales. L'articulation entre vertus morales et épistémiques me paraît tout à fait nécessaire dans la mesure où l'enquête, base de l'éducation, est un processus social. Sans une telle articulation, nous ne disposerions pas des aptitudes permettant de nous comporter avec autrui d'une manière telle que cela maximise nos chances de parvenir à la vérité. Le sens de la discussion, la recherche d'arguments valides, l'acceptation des critiques, l'humilité intellectuelle... autant de vertus épistémiques *et* morales qui apparaissent avec l'adoption de l'éducation permanente comme forme de vie.

Ce fait rend l'entreprise d'enseignement plus morale qu'elle n'en a l'air, même lorsqu'on la réduit à la seule fonction de transmission de connaissances. Enseigner, c'est donc nécessairement transmettre des valeurs, et entraîner à des vertus. Ces valeurs et ces vertus intellectuelles sont là, fondues dans la dynamique de l'enquête bien menée. Elles sont à la fois ce qui rend possible l'enquête (une condition) et ce qui a été travaillé et retiré de l'enquête (un produit). Voilà pourquoi éducation et instruction ne sauraient être longtemps séparées dans une théorie instrumentaliste de l'éducation. Mais enseigner, c'est aussi donner à la connaissance sa juste valeur, ni relative, ni absolue. Au professeur de faire comprendre que son enseignement n'est qu'un début, une introduction ou une étape qui en appelle bien d'autres. L'apprentissage

31. Insatisfaction liée au fait que des problèmes subsistent.

de l'humilité intellectuelle ne saurait faire l'économie d'une compréhension exacte de ce qu'est une connaissance enseignée, à savoir un progrès dans l'ordre du savoir mais un progrès non terminal. Si le savoir est solution d'un problème il n'est jamais *la* solution ultime. Cette distance vis-à-vis du savoir ne doit pas être justifiée par un relativisme intenable mais par la nécessité perpétuelle d'une recherche future plus approfondie encore. L'institutionnalisation d'une connaissance ne doit pas donner l'illusion que tout a été dit mais seulement que le nécessaire³² l'a été. La fin d'une enquête doit se présenter à la fois comme conclusion et comme ouverture sur d'autres recherches à mener. C'est à ce prix que l'éducation peut apparaître comme étant une fin en elle-même.

6.4.4 Résumé

De la maxime pragmatiste j'ai souhaité tirer trois conséquences :

1. Que l'enseignement pouvait être envisagé comme un entraînement à la reconnaissance et à l'usage pertinent des effets pratiques de la connaissance enseignée.
2. Que l'évaluation n'était qu'une mesure ponctuelle dans le processus dynamique d'accroissement de la signification d'un savoir et qu'en conséquence, elle ne pouvait jamais être interprétée comme un état définitif.
3. Qu'étant donné le caractère évolutif des connaissances, l'éducation est à elle-même sa propre fin, ce qui implique la culture personnelle de dispositions favorables à l'enquête perpétuelle et l'enseignement, *via* la méthode de l'enquête, de ces dispositions morales et épistémiques.

D'autres inférences peuvent être tirées de la maxime pragmatiste mais elles apparaîtront dans les sections à venir.

32. Relativement à l'enquête menée, donc nécessité contextuelle.

6.5 L'éducation délivrée du paradigme cartésien

Je soutiens la thèse selon laquelle si le champ philosophique peut être découpé de bien des manières, la façon la plus pertinente ne résidera pas dans une distinction classique entre empiristes et idéalistes, entre réalistes et anti-réalistes, ni entre philosophie continentale et philosophie analytique (POUVET 2008a) parce que, malgré ces différences, toutes ces familles philosophiques peuvent parfaitement reposer sur un certain nombre de principes communs qui définissent ce que je nomme « philosophie traditionnelle », « philosophie perceptuelle » ou, à la manière de Rorty, « philosophie spéculaire » (RORTY 1979/1990). Toutes admettent régulièrement au moins deux grandes idées qui fondent ce que l'on pourrait appeler « la méthode philosophique traditionnelle ».

Premier principe : l'intuition est ce à partir de quoi la pensée (philosophique) doit se développer. L'intuition est la saisie directe, immédiate d'une caractéristique d'une chose. Elle est eue plus que construite³³, elle est ce sentiment de connaissance irréfragable, indubitable. C'est à l'intuition que doit être rapportée une idée afin de juger si elle est soutenable ou non : si nous « sentons au fond de nous » qu'une idée est juste, alors nous devons la défendre. Bien sûr, il se peut que nous nous trompions mais c'est là encore l'intuition qui nous le dira : nous ne l'intuitionnerons plus ou nous l'intuitionnerons toujours. Ce premier principe est si puissant que c'est bien souvent à l'intuition seule qu'est rapportée une idée, que c'est bien souvent à partir de l'intuition seule qu'est construite une pensée philosophique. En d'autres termes, l'intuition n'est pas seulement un condition nécessaire au philosophe traditionnel pour penser qu'une thèse est légitime, elle en est la condition suffisante.

Second principe : il existe des vérités, voire des entités éternelles, que la pensée doit identifier. Nous pouvons et devons avoir des certitudes, des définitions en termes de critères nécessaires et suffisants, des catégorisations

33. Bien qu'elle puisse résulter d'une construction comme un raisonnement par exemple.

ne souffrant ni évolution ni exception. Et l'intuition est l'outil adapté pour saisir ces certitudes par un exercice rigoureux et une méthode précise.

Ces deux piliers sont au fondement de la méthode philosophique perceptuelle : philosopher, c'est rechercher des vérités pré-existantes *via* un examen de propositions visant à retenir celles qui satisfont l'intuition. Pour reprendre l'expression de Rorty, nous devons examiner avec « l'œil de notre esprit » (RORTY 1979/1990) les idées et hypothèses qui se présentent à nous et celles qui sont vraies ou correctes nous apparaîtrons comme telles, nous les intuitionnerons ainsi. Philosopher devient un exercice « interne » d'examen de thèses ou de propositions analogue à l'examen qu'un gemmologue ferait de certaines pierres afin de déterminer celles qui sont précieuses. Le défaut évident de cette méthode est son indifférence aux faits, *a fortiori* lorsqu'ils ne sont pas intuitifs. Par indifférence, je veux dire que les expériences, les faits eux-mêmes ne sont pas en mesure d'invalidier une vision ou un argument philosophique qui reçoit un soutien intuitif. La proposition de la physique quantique selon laquelle un électron est à deux endroits *à la fois* avant toute mesure n'est pas intuitive. Selon la philosophie spéculaire, cela suffit à faire de cette proposition quelque chose qu'il est philosophiquement légitime de mettre en doute voire rejeter, signe selon elle d'un défaut évident de cette théorie. Le philosophe doit alors, pour « sauver la raison de la science », trouver une interprétation qui heurte moins « le bon sens »³⁴, quitte à contredire l'interprétation majoritaire des physiciens.

Autre défaut majeur de la méthode philosophique traditionnelle, la propension à tourner au verbiage et au scolastisme. Puisque ce ne sont pas les faits, les observations, les expériences qui déterminent la justesse d'une idée, il est bien possible de trouver par un examen interne méticuleux, des idées venant en faveur d'une autre idée nous paraissant intuitivement correcte, ou des idées attaquant une idée nous apparaissant intuitivement incorrecte. En d'autres termes, la validation ou l'invalidation d'une idée ou d'une thèse doit être et ne peut être en philosophie que « logique » au sens du *logos* comme discours. Une thèse philosophique ne saurait être réfutée expérimentalement

34. C'est-à-dire qui ne contredise pas l'intuition que nous avons qu'un corps physique n'est pas et ne peut pas être doué d'ubiquité.

par les tenants de la philosophie perceptuelle ; elle ne peut l'être que par une contestation argumentative, discursive³⁵. Idem pour son soutien : le meilleur soutien que peut recevoir une thèse philosophique ne saurait provenir de la science ou de l'expérience en général, mais bien plutôt d'un nouveau discours en sa faveur, présentant de nouveaux arguments l'appuyant. Le verbiage et le scolastisme apparaissent lorsqu'il s'agit de soutenir (ou d'attaquer) une idée qui soutient une idée qui soutient une idée... Les philosophes construisent alors des argumentations d'une précision impressionnante mais dont la portée pratique s'avère nulle. Verbiage et scolastisme sont à la philosophie ce que les expériences scientifiques de pointe sont à la science... à la différence notable que ces expériences s'avèrent régulièrement cruciales, confirmant ou infirmant (partiellement) une certaine thèse. Il y a quelque chose de convaincant dans les expériences scientifiques (de pointe) qui ne transparait pas dans les discussions alambiquées des philosophes traditionnels. À l'issue d'une expérience, nous avons au moins *l'impression* d'avoir appris quelque chose, d'avoir fait avancer la recherche, d'avoir apporté une contribution à la résolution d'un problème. Dans le cas d'un exposé scolastique, il y a ce doute, cette impression d'inachevé et même d'impuissance : peut-être est-ce vrai... mais peut-être pas. La question initiale ne nous apparaît pas plus résolue parce que la réponse, même la plus brillante et subtile, semble fragile, contestable. Un doute subsiste. Nous n'avons pas vraiment avancé, nous avons plutôt l'impression d'avoir fait du sur-place. Nous avons toujours le sentiment qu'une personne pourrait à tout moment intervenir et balayer, à l'aide d'une réponse analogue, ce qui vient d'être dit. La discussion semble donc être infinie et de fait, depuis que la philosophie existe, aucune question philosophique n'a été résolue par la philosophie. Seules les questions naturalisées, c'est-à-dire passées dans le champ scientifique ont reçu des réponses plus probantes ou définitives.

Ce fait devrait attirer l'attention des philosophes et pourtant peu y sont attentifs. Seuls quelques-uns ont pris la mesure de sa signification : la science ou les sciences disposent de toute évidence d'un pouvoir dont la philosophie ne

35. Pour le dire autrement, le fait qu'il n'existe pas de « knock-out argument » pour la majorité des questions philosophiques traditionnelles ne semble pas problématique.

dispose pas puisqu'elles sont en mesure de résoudre de manière *relativement* définitive, des questions³⁶. Non que la science résolve une bonne fois pour toutes les énigmes naturelles les unes après les autres, mais que les problèmes qu'elle rencontre et qu'elle contribue à produire sont ainsi formulés qu'ils peuvent recevoir une réponse satisfaisante (quoique toujours hypothétique) permettant de modifier le champ d'investigation scientifique³⁷. La science a donc une méthode ou repose sur des principes méthodologiques de toute évidence plus efficaces.

Il n'est pas question ici de revenir sur ce qu'est cette méthode scientifique. Une chose est néanmoins sûre : elle *ne* repose *pas* sur les deux principes de la philosophie traditionnelle. D'abord elle ne fait pas de l'intuition le mètre étalon de la vérité d'une idée. Une hypothèse scientifique n'a pas à nous sembler juste pour l'être. Si elle est formellement démontrée, elle doit être admise jusqu'à preuve du contraire. Cela ne signifie pas que l'intuition ne joue aucun rôle en science, mais qu'elle est désormais privée de son pouvoir discrétionnaire. Ensuite, et contrairement à ce que racontent nombre de philosophes³⁸, la science ne présuppose aucune ontologie, aucune épistémologie, aucune métaphysique donc aucune vérité ou entité éternelles. L'idée selon laquelle toute hypothèse, toute idée et même toute proposition, pour être signifiante, requiert de celui qui la soutient l'admission de tout un bagage métaphysique est une absurdité de la philosophie traditionnelle. Le fait qu'un physicien croie en l'existence des protons ou des quarks ne l'engage dans aucune discussion métaphysique ontologique car l'existence dont il parle n'est pas de cet ordre. Lui attribuer un discours métaphysique, c'est le placer de force dans un débat étranger à son champ d'investigation. Si la science repose sur une certaine ontologie, c'est uniquement à titre provisoire, instrumental. L'existence du proton ou du quark doit bien être admise par le physicien mais à titre d'hypothèse de travail seulement, non comme une vérité intan-

36. C'est parce qu'il prend acte de ce fait que Dewey propose d'abandonner ou plutôt de *reconstruire* la philosophie (J. DEWEY 1920/2003), (J. DEWEY 1925/2012).

37. Concrètement, alors que la question de savoir si le libre-arbitre existe est loin d'être tranchée bien qu'elle ait plus de 2000 ans, celle de savoir si c'est la Terre qui tourne autour du Soleil ou l'inverse a reçu une réponse sinon définitive, du moins assez nette.

38. Commettant l'erreur d'attribuer aux autres leurs propres lubies.

gible. Et lui demander de se prononcer métaphysiquement, c'est assurément induire sa réponse comme lorsqu'on place une personne devant une alternative dans laquelle ou bien un seul choix est acceptable ou bien les deux choix s'équivalent. Le contexte d'invention et le contexte de justification ne sont pas séparés dans les sciences : imagination, création, élaboration etc. d'une part et argumentation, régime de preuve, critères d'acceptation etc. d'autre part entretiennent un dialogue, dans le court même de l'enquête scientifique. Aucun contexte ne fonde l'autre. La méthode scientifique est très éloignée de la méthode philosophique pour ces deux raisons.

Dès lors, la distinction la plus fondamentale en philosophie se situe entre les philosophes reconnaissant une certaine supériorité de la méthode scientifique sur la méthode philosophique au point de vouloir prendre en compte ce fait pour penser la philosophie à nouveaux frais (c'est la question de *la reconstruction* de la philosophie si chère à Dewey) et ceux refusant ce jugement et préférant parler, au mieux de complémentarité, au pire de sphères radicalement distinctes et hétérogènes. Parmi les premiers figurent les pragmatistes car eux aussi ont renoncé aux principes fondateurs de la méthode philosophique traditionnelle. Cela ne fait pas d'eux des scientifiques mais des philosophes réinterrogeant profondément la signification de leur discipline³⁹... C'est pour cette raison que la maxime pragmatiste et le pragmatisme en général n'est pas une posture philosophique comme les autres. En faisant de l'action et de l'expérience (et non de l'intuition seule) le moyen de parvenir à la vérité, à la solution d'un problème, le pragmatisme se rapproche considérablement de la science. Elle renverse en tout cas la table des valeurs de la philosophie traditionnelle et a pour projet de repenser non les réponses traditionnelles aux questions philosophiques classiques mais la méthode philosophique elle-même ainsi que les questions qui l'accompagnent.

Aujourd'hui en France, la philosophie (perceptuelle) a été, à tort ou à raison, associée à la figure de Descartes ; il est *le* représentant de *la* philosophie. Le cartésianisme est une sorte de philosophie officieuse de la République Française sans que la fidélité à la pensée du philosophe soit toujours bien assurée.

39. D'où ma conviction selon laquelle le pragmatisme n'est plus tout à fait de la philosophie... dans le sens traditionnel du terme.

Le langage ordinaire et l'idée que l'on se fait en France de la raison portent la marque du cartésianisme : « avoir un esprit cartésien », « le bon sens est la chose la mieux partagée du monde », procéder du simple au complexe, le doute comme méthode. . . Sans affirmer que l'exacte pensée du philosophe ait été diffusée dans une sorte d'esprit national français, nous pouvons sans trop de risque affirmer que Descartes est et reste, en France, le philosophe paradigmatique. Le cartésianisme, du moins tel qu'il est globalement compris, m'apparaît donc comme le représentant prototypique de ce qu'en France il est convenu d'appeler philosophie. La pensée cartésienne correspond en effet plutôt bien à ce qu'est la philosophie traditionnelle car elle donne à l'intuition une place fondamentale⁴⁰ et se voue à la recherche de certitudes⁴¹. Mais en tant que paradigme intellectuel, la pensée cartésienne a largement essaimé dans l'ensemble des sphères intellectuelles nationales. On comprend alors pourquoi l'école, surtout française, repose sur des fondations se revendiquant plus ou moins justement de Descartes : l'idée que l'apprentissage doit procéder du simple au complexe, que le savoir est ordonné logiquement, que la connaissance consiste en la claire et distincte conception d'une idée, que le corps et l'esprit sont deux ordres différents etc.

Dans ce qui suit, j'aimerais revenir sur certaines « évidences » éducatives attribuables à cet usage du cartésianisme⁴² et montrer comment l'instrumentalisme anti-cartésien les transforme.

6.5.1 Refus des dualismes

La philosophie traditionnelle cartésienne est une philosophie des discontinuités. Son fonctionnement repose tout entier sur l'identification de distinctions qu'elle estime présentes dans l'objet de son interrogation, voire par réification de ces distinctions. Ces dernières deviennent ensuite des « prêt-à-penser » ou plutôt des « prêt-à-opposer » : le philosophe traditionnel va

40. Le *cogito* en est la preuve magistrale.

41. D'idées claires et distinctes dirait Descartes.

42. Dont, encore une fois, je ne prétends pas qu'il soit fidèle à la pensée de Descartes lui-même. Dans ce qui suit, c'est donc en ce sens et en ce sens seulement, qu'il faudra entendre « cartésien-ne » ou « cartésianisme ».

mettre en confrontation deux termes, montrer leur relation et leur incompatibilité et ainsi produire sa propre thèse. Philosopher réside alors dans l'établissement d'une multitude de nuances, de différences, et même d'objets à l'intérieur de l'enquête puis dans la confrontation de deux grands termes opposés en vue de construire une pensée. À titre d'exemple, ce type de philosophie a produit les distinctions/oppositions classiques corps/esprit, liberté/détermination, individu/société... à partir desquelles des positions sont constituées : dualisme, émergentisme, physicalisme, libéralisme, compatibilisme, déterminisme, individualisme, altruisme, étatsisme...

La poids et l'influence de la philosophie traditionnelle cartésienne se détectent dans un style de pensée lorsque celui-ci est largement structuré autour de grands dualismes classiques. Son schème de pensée est alors très enclin à distinguer, classer, opposer, séparer, à dire que A *n'a rien à voir* avec B etc. C'est un schème de pensée discontinuiste, parcellisateur, par définition en totale opposition avec un schème instrumentaliste qui ne distingue ou n'oppose pas les choses *a priori*. Pour l'instrumentalisme, les oppositions, les distinctions, sont possibles à condition d'être considérées pour ce qu'elles sont, à savoir des moyens de résoudre des problèmes, des outils pour dépasser une difficulté. Oublier leur fonction logique, c'est réifier ces distinctions et fabriquer de toutes pièces des entités valant pour elles-mêmes et par nature portées à s'opposer entre elles. À l'inverse, lorsque cette fonction est respectée, les dualismes s'effondrent pour devenir *dialectiques*. Les termes ne s'opposent plus, ils dialoguent ; ils ne sont plus radicalement séparés mais en continuité l'un avec l'autre.

Aujourd'hui, certains dualismes classiques sous-tendent largement notre conception de l'éducation, de l'enseignement ou de l'apprentissage. Ils rigidifient l'enquête sur ces questions, sclérosent la pensée. Mais lorsque ces problèmes sont regardés avec des lunettes instrumentalistes, nous regagnons de la souplesse, cessons d'y voir des oppositions indépassables. C'est alors l'ensemble de notre conception de l'éducation, de l'enseignement ou de l'apprentissage qui change. Nous passons d'un style de pensée cartésien à un style de pensée instrumentaliste.

Ces dualismes faisant obstacle sont cependant articulés : ils semblent liés

les uns aux autres si bien qu'ils forment comme un système rendant très prégnantes les fausses évidences qu'ils produisent. À leur racine, je soutiens que se trouve la mère de tous les dualismes : la dichotomie corps/esprit. Dans ce qui suit, je souhaiterais faire la double démarche de révéler comment cette dichotomie première en a produit d'autres et comment chacune d'elle produit des effets en matière d'éducation et d'enseignement.

Corps/Esprit

Rapide présentation de la dichotomie. Bien que cette dichotomie dispose de nombreuses variantes dont les premières remontent à l'Antiquité, elle a été largement popularisée par Descartes, si bien qu'il en est le représentant malgré lui. Le dualisme corps/esprit affirme que la réalité est composée de deux grands ordres, de deux grandes substances : le corps et l'esprit. Chaque ordre est indépendant de l'autre et suit une logique et un fonctionnement qui lui est propre. Le corps est périssable, trompeur, changeant... Il est aussi dépendant, lié à un environnement qui le fait vivre. À l'inverse, l'esprit ne semble pas pouvoir être corrompu par le temps (peut-être est-il même immortel). S'il est correctement éduqué, il ne se trompe pas et est même capable d'accéder au Vrai, à ce qui se cache réellement derrière les apparences. Il est ce qui garantit notre identité et ce qui nous révèle Dieu. Il y a donc une supériorité de l'esprit sur le corps car seul l'esprit est capable d'atteindre la vérité et le bien de manière certaine et durable. Le corps est une sorte de boulet que traîne l'esprit car le premier tire dans un sens, le second dans un autre. Le sage est celui qui maîtrise son corps et qui le dresse en vue de poursuivre au mieux les fins de l'esprit.

Effets éducatifs du dualisme. 1) *L'opposition arts et sciences.* D'un point de vue éducatif, l'opposition corps/esprit produit des oppositions dans l'ordre des savoirs et des disciplines entre, d'un côté, ceux et celles qui s'adresseraient au corps et de l'autre, ceux et celles qui s'adresseraient à l'esprit. Si les sciences sont « ce qui permet d'atteindre la vérité cachée derrière les apparences en usant de formes symboliques comme les mathématiques ou d'hypothèses finement conçues », alors il ne fait guère de doute qu'elles sont

une entreprise de l'esprit. Si les arts ont pour objectif de produire des artefacts ou des performances satisfaisant nos sens et cela grâce à des gestes, des comportements, des techniques corporelles très précis afin de produire certaines impressions sensibles, alors l'art est sans nul doute du côté du corps. La science est ce qui permet d'atteindre la vérité du monde, les arts sont ce qui nous le rend agréable ou plus supportable. Mais puisque la vérité du monde tel qu'il est réellement est plus stable que le fait d'éprouver des plaisirs, ce que permet la science a une plus grande valeur que ce que permet l'art. Bref, la science est supérieure à l'art. Les savoirs et les disciplines artistiques sont donc d'une moins grande valeur que les savoirs et disciplines scientifiques. Preuve en est d'ailleurs que, contrairement à la science, l'art ignore jusqu'aux principes mêmes qui le rendent possible. L'éducation artistique est un luxe, quelque chose de superflu et c'est pourquoi on lui consacrerait nécessairement moins de temps et de cursus que pour l'éducation scientifique.

2) *L'opposition manuel/intellectuel.* L'opposition art et sciences peut aussi être analysée comme l'opposition entre compétences et disciplines dites « manuelles » et celles dites « intellectuelles ». Parce qu'elles ne semblent pas requérir de connaissances intellectuelles, les compétences manuelles sont jugées d'une moins grande valeur que les compétences intellectuelles. Ces dernières supposent en effet une déprise du sujet vis-à-vis de l'action, de l'urgence, de l'immédiateté. Et cela suppose à son tour un apprentissage dont « le manuel » semble pouvoir faire l'économie. Un savoir manuel serait un savoir du corps, un automatisme, une disposition s'adressant à la part animale de l'homme. En bref, « l'intellectuel » est celui qui disposerait de quelque chose en plus, l'accès à une forme d'intelligence que n'aurait pas « le manuel » resté quant à lui, au niveau de la pratique. Si les professions intellectuelles sont plus valorisées, c'est qu'on estime qu'elles requièrent de longues études pour parfaire ce rapport médiat au savoir, alors que les professions manuelles sont jugées entretenant un rapport plus immédiat au savoir nécessitant par conséquent de moins longues études.

Critique instrumentaliste. Le dualisme corps/esprit n'est pas tenable car il fait de l'esprit quelque chose d'indépendant du corps alors qu'il en est en réalité une *fonction*. Il serait absurde de penser que le cœur ou le poumon

sont des choses indépendantes du corps sous prétexte qu'ils disposent d'une certaine logique et fonctionnement internes. Il serait également très étrange de soutenir que des processus comme le système de défense immunitaire, la respiration ou la circulation sanguine sont eux aussi indépendants du corps sous prétexte qu'il s'agit de phénomènes qu'il est difficile de circonscrire. D'un point de vue scientifique, il n'y a aucune raison de penser que l'esprit serait fait d'une autre substance que le corps, qu'il appartiendrait à une tout autre réalité. Nous pouvons envisager l'esprit comme un processus analogue dont la fonction serait de nous rendre plus ou moins perméables à notre environnement à des fins adaptatives.

Comme le note Dewey⁴³ cette dichotomie s'explique davantage par des raisons historiques et sociales que par des arguments philosophiques sérieux. Si le corps a longtemps été et est encore tenu en infériorité par rapport à l'esprit, c'est que pendant longtemps, et encore aujourd'hui, les membres dominants de la société se sont tenus éloignés du travail physique pénible et épuisant, préférant un travail plus intellectuel, plus calme et confortable tendant vers la contemplation voire l'oisiveté. C'est donc par une logique de distinction sociale que s'explique avant tout l'opposition corps/esprit. On comprendra dès lors que toute opposition se fondant sur celle-ci peut légitimement être soupçonnée d'avaliser des distinctions sociales sans les justifier. Dans ces conditions, opposer les arts et les sciences ne serait qu'une nouvelle manière pour les groupes sociaux dominants de justifier leur domination. Ce n'est pas parce que les sciences sont en elles-mêmes supérieures qu'elles doivent dominer mais parce qu'elles dominent que l'on dit qu'elles sont supérieures. Et la raison de la domination tient davantage à des évolutions socio-historiques d'instrumentalisation et de commercialisation des produits et sous-produits scientifiques qu'à la valeur philosophique des théories et travaux scientifiques. Il est d'ailleurs amusant de noter que la science elle-même fut longtemps tenue pour inférieure par rapports aux arts, à la culture et à tout ce qui pourrait évoquer l'accès direct au sublime. Avant d'apparaître comme le meilleur moyen d'atteindre la vérité ultime, la science était intimement liée à la sphère du travail manuel. Elle n'avait d'autre raison d'être

43. Notamment dans (J. DEWEY 1920/2003) et dans (J. DEWEY 1925/2012).

que de fournir une technique permettant au travail manuel de gagner en efficacité et en productivité. La science a dont longtemps été associée non à la contemplation, à l'intellectuel mais à la production, au manuel. Ce n'est que lorsque ses succès lui ont permis de gagner en indépendance économique que la manière de l'envisager a changé. Petit à petit, les « scientifiques » sont passés du statut d'artisan à celui de penseur et la science est passée du bricolage technique plus ou moins raffiné à la forme de connaissance la plus haute. N'est restée dans le champ du manuel que la partie pratique de la science, à savoir la technique, l'artisanat. Et c'est pourquoi l'art, le travail du corps ou avec le corps, sont encore aujourd'hui tenus en piètre estime relativement à la science. Finalement, peu de choses ont changé sinon une récupération de la science par la sphère intellectuelle de la société, la privant par la même occasion de son aspect pratique initial. On comprend pourtant facilement que cette séparation entre science et technique, entre intellectuel et manuel, entre esprit et corps rend chacune des parties impuissante, handicape chacune d'elles. Car ce qui permet l'avancée de la science, c'est l'élaboration de nouvelles techniques, de nouveaux instruments etc. Et ce qui permet l'avancée des techniques, c'est la réalisation de travaux scientifiques mettant à jour de nouveaux matériaux ou lui posant des problèmes à résoudre. Mais plus globalement encore, la science n'est pas dépendante que de sa technique, de son artisanat. Elle est aussi en contact avec l'ensemble de l'art, beaux-arts compris. Les artistes ont été à l'initiative d'inventions techniques qui, directement ou indirectement ont servi la science (J. DEWEY 1934/2012). Et la science a donné aux artistes de nouveaux moyens d'expression, de nouveaux sujets d'interrogation etc. Le regard scientifique sur le monde n'épuise pas le monde lui-même. Il n'est pas non plus un regard purement contemplatif car il engendre des pratiques artistiques et techniques nouvelles qui modifient le monde lui-même et posent de nouveaux défis pour la science. Arts et sciences ou manuels et intellectuels ne s'opposent pas, ils sont dans un rapport dialectique : sans l'un, l'autre n'a plus de sens, il perd son allié. Il est alors stupide d'opposer les disciplines ou savoirs scientifiques ou intellectuels aux disciplines ou savoirs artistiques ou manuels. Il est tout aussi stupide de poser la supériorité d'un domaine sur l'autre.

D'un point de vue éducatif, cela signifie au moins trois choses. D'abord que les savoirs ou disciplines sont d'égale valeur et qu'en conséquence, il est profondément injuste de tenir les cursus manuels en moins grande estime que les cursus intellectuels. Ensuite, il apparaît qu'une éducation parfaite doit éduquer tant à la science qu'aux arts, entraîner aussi bien l'esprit que le corps. Comme le dit Dewey :

[...] il faut s'efforcer d'élargir l'horizon chez ceux qui ont de trop fortes tendances à l'activité concrète. Il faut saisir dans leurs occupations pratiques toutes les occasions d'exciter leur curiosité à l'égard des questions d'ordre intellectuel. [...] Quant à ceux – en nombre plus petit – qui sont portés vers les sujets abstraits, purement intellectuels, il faut s'efforcer de multiplier pour eux les occasions d'appliquer leurs idées, de transporter les vérités et les symboles dans la vie sociale et de les appliquer à des réalités. Tout être humain est capable de faire les deux et chacun sera plus prospère et plus heureux, si on favorise l'action réciproque et aisée de ces deux forces. (J. DEWEY 1933/2004, p. 191-192)

Enfin, l'abolition dans les faits (de l'éducation) de cette opposition, voire de cette hiérarchie ne peut que concourir au rétablissement d'une société davantage démocratique qui reconnaîtrait l'égale valeur des savoirs humains et ne hiérarchiserait pas les individus ou groupes sociaux dits « intellectuels » du seul fait de la nature de leurs savoirs.

Théorie/Pratique

Rapide présentation de la dichotomie. La dichotomie théorie/pratique découle de la précédente. Elle en constitue une version plus intellectuelle puisqu'elle ne mentionne plus explicitement le corps lui-même et préfère l'euphémiser sous la notion de pratique. Cette opposition affirme là encore deux ordres, deux mondes radicalement distincts. D'abord celui de la théorie, du discours, du verbe, de la représentation symbolique. Ce monde est sensible au faux mais surtout au vrai : il est le monde de la vérité. Il est donc celui qu'il faut privilégier car la possession de la bonne théorie nous met en contact direct avec le monde lui-même, dans sa vérité. La pratique n'est quant à elle ni vraie ni fausse. Elle est au mieux correcte, efficace ; sinon elle est incorrecte, inefficace. La pratique est l'instrument de la théorie, ce qui lui est soumis, son

extension. Il y a donc primauté du théorique sur le pratique car, pense-t-on, dans le cas contraire, la pratique serait nécessairement anarchique, aléatoire. L'action suppose la pensée et on ne peut agir sans avoir une certaine théorie prédéterminant l'action elle-même. Enfin, cette dichotomie sépare ces deux domaines : s'il peut et même doit y avoir détermination de la pratique par le théorique, il y a surtout indépendance de ces deux « mondes ». Ainsi, la théorie n'a pas de compte à rendre à la pratique et la pratique peut se faire sans théorie (même si, dans ce cas, on a tendance à lui ôter toute intelligence). Ou encore, certaines choses seraient bonnes ou vraies « en théorie » mais pas « en pratique » ou inversement. Cela signifie que certaines propositions sont verbalement intéressantes, bonnes, vraies mais pratiquement non-pertinentes, mauvaises ou incorrectes. Tout se passe comme si théorie et pratique étaient deux univers indépendants et dont l'articulation ne pouvait être que le fruit d'un effort de la raison, soit quelque chose de contingent.

Effets éducatifs du dualisme. 1) *Instruire et éduquer*⁴⁴. Le vieux débat opposant l'instruction et l'éducation repose en partie sur une interprétation limitée des termes théorie et pratique conduisant à leur opposition artificielle. L'instruction consisterait en la transmission de savoirs théoriques, de connaissances encyclopédiques, en une culture verbale. Être bien instruit, c'est être capable d'énoncer précisément un certain nombre de connaissances factuelles historiques, philosophiques, scientifiques, littéraires... C'est aussi disposer de compétences intellectuelles élémentaires comme le calcul et l'écriture correctement orthographiée. L'éducation quant à elle résiderait dans la formation à certains comportements, à certaines pratiques et habitudes. Il s'agirait de l'inculcation de certaines valeurs morales, d'une manière d'être. Être bien éduqué, c'est avoir une forme de « savoir-vivre », *i.e.* des valeurs, des principes et un comportement moralement exemplaires. L'instruction semble donc être théorique : elle ne prépare pas tant à l'action qu'à l'accumulation de savoirs propositionnels. Au contraire, l'éducation serait pratique puisqu'elle viserait à normer l'action de celui recevant l'éducation. Éduquer et Instruire semblent relever de deux fins différentes. S'il y a opposition, c'est parce ces

44. C'est là une question classique en philosophie de l'éducation. Il me semble que l'instrumentalisme permet cependant de la penser à nouveaux frais

fins sont mises en concurrence : laquelle des deux est la véritable fin de l'Éducation dans son sens large ? Ou plutôt, laquelle des deux contient l'autre ? L'instruction n'était-elle pas éducative ? Si oui, à quoi bon éduquer *en plus* d'instruire ? Ou bien est-ce l'inverse : l'éducation recèle fondamentalement en elle-même une instruction. Elle serait d'ailleurs mieux à même de parfaire la tâche d'instruction que l'instruction pure. Dans les débats modernes, cette concurrence s'explique avant tout par l'impossibilité d'étendre le temps scolaire. Dès lors tout temps passé à faire de l'instruction/éducation, c'est du temps passé en moins à faire de l'éducation/instruction. Pour les tenants de l'instruction, les savoirs théoriques seraient suffisants et même les seuls à pouvoir légitimement être dispensés par l'école, ce qui justifierait que celle-ci ne fasse qu'instruire. Pour les tenants de l'éducation, ce qui importe relève moins de la connaissance formelle du monde et de la culture que d'un épanouissement personnel passant par la capacité à agir à sa guise dans le monde. L'école doit épanouir l'enfant en lui apprenant à adapter son comportement à la situation afin qu'il en tire le meilleur pour lui-même.

2) *Savoir et savoir-faire*. L'opposition théorie/pratique se décline, on le perçoit bien, avec l'opposition savoir/savoir-faire. On emploie également le terme de « compétence » pour désigner le second terme de la dichotomie. Le fait d'accoler « -faire » à « savoir » manifeste une conception du savoir qui ne serait pas intrinsèquement liée à la pratique, à l'agir, au faire. Dans une telle conception, le savoir est quelque chose de théorique, de verbal ; exactement le genre de savoir que l'instruction transmet. À l'opposé, le savoir-faire désigne un savoir pratique, incorporé, non-verbal. C'est une habileté plus ou moins grande à faire quelque chose, à agir de manière efficace. Là encore, la dichotomie semble impliquer une distinction radicale dans l'ordre du savoir. Cette fois-ci cependant, ce n'est plus le comportement, l'attitude qui est séparée des savoirs factuels mais les savoirs procéduraux, les habiletés. Le savoir serait donc constitué de plusieurs parties différentes et le savoir propositionnel serait d'une toute autre nature que le savoir-faire. D'un point de vue éducatif, cette distinction semble déboucher sur une partition didactique : d'un côté une didactique théorique, destinée à optimiser la transmission de *savoirs*, de l'autre une didactique pratique, dont l'objectif est l'enseignement de gestes

précis, de manières de faire, de *savoir-faire*.

Critique instrumentaliste. Le dualisme théorie/pratique repose sur un double aveuglement. Aveuglement dans ce que la pratique doit au théorique : sans idée, sans règle, sans cadre, la pratique n'est pas « pratique », elle est « gesticulation ». La pratique n'est pas le second temps du théorique, un temps dans lequel la réflexion est absente parce qu'elle a préalablement eu lieu. Il y a de l'intelligence, de la réflexion du théorique *dans* la pratique et non en amont d'elle. D'autre part, il y a aveuglement sur l'aspect pratique d'une théorie. Il se peut bien que, arrivée à un certain stade, une théorie ait quelque intérêt en elle-même. Mais avant d'en arriver là, elle a dû être élaborée, construite. Or, la théorie n'est pas un édifice fait de briques théoriques mais au contraire de briques pratiques. La pratique est constitutive de la théorie non seulement en tant qu'elle est un élément essentiel de l'expérience mais aussi en tant que problème initial et réponse finale. En effet, pour qu'une théorie naisse, il faut qu'un problème pratique en soit à l'origine. Il faut ensuite, par l'expérience, patiemment l'élaborer. Enfin, il faut qu'elle dissipe réellement le doute premier. Refuser toute théorie sous prétexte de se contenter du pratique, c'est commettre une erreur que Dewey lui-même⁴⁵ pointait :

Les hommes vraiment pratiques laissent le champ libre à leur esprit et ne font pas constamment un trop grand cas des avantages qu'ils peuvent atteindre ; à s'occuper exclusivement de l'utile et de l'application, on restreint tellement son horizon qu'on supprime la lumière. L'action énergique exige une vision large et une imagination originale. (J. DEWEY 1933/2004, p. 185-186)

Théorie et pratique ne sont donc pas deux ordres séparés mais continuation de l'un dans l'autre. Pratique et théorique sont donc deux manières différentes de parler d'une même chose, toute différence ne pouvant être qu'une différence d'accent.

Il suit de cela que la distinction tournant à l'opposition entre instruction et éducation n'a aucun sens. Elle revient à se demander si une pièce de monnaie est plutôt faite du côté pile ou du côté face. Elle coupe le savoir théorique de

⁴⁵. Qu'on ne peut soupçonner de refuser l'importance du pratique dans l'élaboration de nos jugements.

son aspect pratique. L'argument en faveur de l'instruction, c'est-à-dire souhaitant que l'accent soit mis sur la transmission de savoirs encyclopédiques, ne permet pas d'imaginer comment ceux-ci vont pouvoir produire des effets pratiques parce qu'on les a dépouillés de cette dimension. En effet, même une instruction rénovée serait insuffisante à la pleine expression des savoirs dispensés. La compréhension sans faute du théorème de Pythagore dans un cours de mathématiques ou des événements de la Révolution Française dans un cours d'histoire reste imparfaite dès lors que ces savoirs sont coupés de problèmes réels et actuels auxquels ils pourraient apporter une réponse. Les savoirs dispensés par l'instruction ne portent pas *en eux* l'ensemble des effets pratiques. Plus exactement, leur signification complète réside dans l'ensemble de leurs incidences pratiques, ensemble que l'instruction seule n'est pas en mesure de fournir. Or, si l'instruction borne l'emploi de ces savoirs à des cadres disciplinaires et instructifs (le théorème de Pythagore en cours de mathématiques, la Révolution Française en cours d'histoire...), si l'épistémique ne rencontre pas la vie, le politique ou l'éthique, ils seront amputés d'une large partie de leur signification. En d'autres termes, affirmer que l'instruction seule⁴⁶ suffit à produire des effets éducatifs, c'est s'illusionner sur le caractère performatif des savoirs⁴⁷. Si tel était le cas, on ne comprendrait pas pourquoi tant d'hommes que l'on dit instruits se montrent si mal *éduqués* ou si incapables d'agir correctement. Il doit y avoir quelque chose en plus ou plutôt, une manière de faire qui transforme ces éléments inertes en véritables rouages de l'action vitale. C'est sur cela que met l'accent l'éducation.

Mais, à l'inverse, lorsque cette dernière repose exclusivement sur la manière de faire, se décharge de tout contenu épistémique ou le minimise, on voit mal comment une telle éducation pourrait être autre chose qu'une coquille

46. Au sens d'accumulation de savoirs encyclopédiques.

47. C'est, ce me semble, ce que fait Peña-Ruiz (PEÑA-RUIZ 2005, p. 40-49) en arguant que l'instruction correctement dispensée, selon les percepts cartésiens, par ordre logique, en procédant du simple au complexe etc., soit l'instruction dans ce qu'elle a de plus classique, produit nécessairement chez l'élève l'évolution de ses dispositions comportementales c'est-à-dire l'usage des savoirs en dehors de leurs cadres habituels. C'est là un tour de force parfaitement scolastique que de résoudre une difficulté réelle (les savoirs encyclopédiques ne sont malheureusement pas assez employés dans les situations inhabituelles qui le devraient) par un tour de passe-passe rhétorique (il est de la nature de ces savoirs de porter en eux leur usage correct ; les avoir compris c'est agir correctement à coup sûr).

vide. Une bonne éducation exige une bonne instruction, laquelle ne saurait être parfaitement obtenue sans une dose d'éducation.

Dans une vision instrumentaliste du problème, ce dernier est dissous car l'instruction est une modalité de l'éducation de la même manière que l'éducation donne sens à l'instruction. Le pragmatisme rétablit la continuité entre instruction et éducation ou plutôt redonne à ces termes leur sens instrumental : on parle d'éducation pour désigner tel aspect de l'éducation en général, on parle d'instruction pour parler de tel autre aspect de l'éducation en général. Distinguer trop nettement ces termes, voire les opposer, est une folie qui ne peut paraître sérieuse qu'à ceux qui sont prisonniers des crampes mentales de la philosophie traditionnelle, qu'à ceux qui tiennent le savoir et le savoir-faire pour deux espèces radicalement distinctes. Or, la maxime pragmatiste nous le suggérait déjà, il n'y a pas de sens à parler de savoir sans parler de savoir-faire. Nous le disions plus avant : enseigner, c'est enseigner les effets pratiques. Ici nous pourrions dire : acquérir un savoir, c'est acquérir les savoir-faire qui lui donnent sens. L'aspect énonciatif ou verbal que peut prendre un savoir ne doit pas tromper : il s'agit d'un substrat, d'un résumé de l'ensemble des opérations pratiques qui en constituent sa signification. L'énoncé, le texte du savoir n'a aucun sens en lui-même, coupé qu'il est des opérations auxquelles il renvoie. Il est donc inutile, en terme éducatif, de diviser l'enseignement en deux parties : un enseignement théorique et un enseignement pratique. L'enseignement doit être organisé relativement à la résolution d'un problème, dans le cadre d'une situation qui appellera tantôt la pratique, le savoir-faire, tantôt la théorie, le savoir. Il n'y a donc pas d'ordre interne au savoir, une anatomie du savoir en fonction de laquelle organiser l'enseignement. Penser cela, c'est hypostasier le savoir, le réifier, comme s'il avait une identité et un sens propres. C'est commettre une erreur typique de la philosophie traditionnelle.

La dichotomie théorie/pratique est catastrophique pour la théorie comme pour la pratique. La théorie est alors synonyme d'inefficacité, de luxe superflu pour qui n'y a pas été habitué. La pratique est de plus en plus évaluée en fonction de son utilité et non à l'aune de critères plus « théoriques » et tend alors à l'appauvrir.

Concret/Abstrait

Rapide présentation de la dichotomie. Le dualisme théorie/pratique prend régulièrement la forme de l'opposition entre concret et abstrait. Mais comme précédemment, il s'agit d'une forme plus raffinée encore pour penser l'opposition prenant acte du fait que théorie et pratique ne s'opposent pas nécessairement. Est abstrait ce qui suppose un effort intellectuel particulièrement en rupture avec ceux que nous avons l'habitude de mener. Est concret ce qui ne demande pas un tel effort de conceptualisation. Certains savoirs seraient abstraits parce que leur conception supposerait un tel effort, tandis que d'autres seraient concrets parce que plus facilement accessibles à l'entendement. Les savoirs les plus concrets sont les savoirs liés aux sens, à la manipulation, aux gestes, au corps. La pensée semble absente de ces savoirs, ce qui nous fait dire que ces savoirs sont facilement accessibles. Et lorsqu'ils présentent une certaine difficulté (le savoir pouvant requérir une certaine dextérité), on dira qu'ils sont concrets mais techniques. Ainsi, réparer un moteur de mobylette est un savoir concret même si certaines opérations peuvent demander un certain niveau d'habileté et d'entraînement. À l'opposé, produire une démonstration mathématiques d'un théorème avancé ou argumenter en faveur d'une thèse philosophique précise sont des savoirs abstraits car ils exigent un haut niveau d'abstraction et un grand effort intellectuel. Abstrait et concret apparaissent comme de nouveaux candidats pour partitionner l'ordre du savoir donc là encore, comme deux logiques ayant des conséquences différentes en matière d'éducation. . .

Effets éducatifs du dualisme. 1) *Aller du concret à l'abstrait.* L'absence de conceptualisation nécessaire comme définition du concret fait de ce dernier un bon point de départ pour l'éducation. Le concret « parle » de lui-même ce qui permet de délimiter le savoir visé. Tout le travail du professeur consistera ensuite à abstraire ce savoir présent dans le concret. S'il faut partir du concret, c'est parce qu'il permet de mobiliser le savoir dont on souhaite justement instruire l'élève. Tout enseignement doit donc commencer par des stades d'abord concrets, des périodes durant lesquelles l'élève n'a pas tout de suite à réfléchir. L'abstraction se déroule dans un second temps, après le

stade du concret, lorsqu'il s'agit d'abstraire, de tirer les leçons de la première phase. Voilà pourquoi les études primaires doivent être davantage concrètes que les études secondaires ou supérieures : d'abord le concret domine, vient ensuite l'ère de l'abstrait. À un niveau macro comme à un niveau micro donc, l'étude doit être grosso modo structurée en deux temps, un temps de manipulation, d'observation, d'action... puis un temps de réflexion, d'abstraction, de pensée portant sur le premier temps... On agit *puis* on pense. 2) *Aller du simple au complexe*. Le simple est ce qui est non analysable, non composé. Le complexe est au contraire constitué de plusieurs éléments (simples ou complexes eux aussi)⁴⁸. Il est donc analysable. Le simple, de par son caractère irréductible est facilement assimilable : il n'est pas complexe au sens de *compliqué*. Commencer par l'étude de ces éléments, c'est commencer par des éléments fondamentaux, des briques qui pourront ensuite être regroupées et agencées afin de constituer des savoirs complexes. Les savoirs complexes ne peuvent donc pas être étudiés sans qu'une étude préalable ait traité des éléments simples qui les constituent. On retrouve alors une version du dualisme concret/abstrait : l'étude des éléments simples est aisée parce qu'elle ne requiert pas ou peu de conceptualisation, les éléments parlant d'eux-mêmes (le simple est concret) ; l'étude des composés complexes suppose l'analyse, donc la conceptualisation et donc une certaine forme d'abstraction (le complexe est abstrait). Didactiquement, cela signifie qu'un enseignement doit procéder du simple au complexe afin que l'ordre logique des concepts soit respecté.

Critique instrumentaliste. Le dualisme concret/abstrait et ses conséquences éducatives (aller du concret vers l'abstrait, aller du simple au complexe) repose en réalité sur une compréhension erronée des termes concret, abstrait, simple et complexe. Chacun d'entre eux importe dans sa signification des notions différentes qui expliquent l'usage de ces termes. Cette confusion écartée, il nous sera possible de redonner un sens instrumental à ses termes. Comme le note Dewey dans (J. DEWEY 1933/2004), ce dualisme repose sur l'association abusive entre Concret d'une part et *familier* d'autre

48. Il n'est pas certain que « complexe » et « composé » soient tout à fait synonymes. Cependant, c'est bien ainsi qu'ils sont employés en éducation et c'est ainsi que je les emploierai.

part.

Quand nous entendons les mots table, chaise, poêle, habit, nous n'avons pas besoin de réfléchir pour savoir ce qu'ils signifient. (J. DEWEY 1933/2004, p. 182)

Ces mots nous sont familiers ce qui signifie que leur signification nous apparaît immédiatement. Non qu'il en fût toujours ainsi : lorsque nous étions enfants, que nous apprenions à parler et à nommer les choses, peut-être certains mots aujourd'hui familiers ont dû nous être répétés. Mais aujourd'hui, ce n'est plus le cas et ces termes semblent être à notre disposition à n'importe quel moment. Mais, ajoute Dewey, ce qui est familier est d'abord pratique :

Les bâtons, les pierres, la viande, les pommes de terre, les maisons, les arbres sont des objets si connus dans notre milieu qu'il faut malgré soi s'y intéresser pour vivre et que leur signification importante est bientôt saisie et rattachée intimement à ces objets. Nous connaissons un objet (il nous est familier) lorsque nous avons dû si souvent nous en occuper qu'il n'a plus pour nous rien d'étrange, d'imprévu. (J. DEWEY 1933/2004, p. 183).

En d'autres termes, les premières expériences de la vie sont des expériences pratiques, et ce avec quoi nous sommes d'abord familiarisés, ce sont des objets et des notions pratiques. Dans ces conditions, ces choses-là nous semblent très concrètes, non en raison d'une certaine nature, mais en raison de leur familiarité. La preuve en est que ce qui « abstrait » peut nous apparaître très « concret » à partir du moment où nous en sommes familiers. Citons encore Dewey :

Pour quelqu'un qui connaît la physique et la chimie, les notions d'atome et de molécule sont très concrètes. Elles sont d'un usage permanent et il ne faut pas d'effort réfléchi pour comprendre ce qu'elles signifient. Mais le profane ou le novice en sciences doit d'abord se rappeler ce qui lui est bien connu et procéder par un lent transfert. Dans la suite, les termes *atome* et *molécule*, s'ils deviennent familiers, ne perdent que trop vite leur sens péniblement acquis et la notion de la distance qu'il y a entre eux et l'inconnu disparaît de l'esprit. Le même phénomène existe à propos de tous les termes techniques – les mots *coefficient* et *exposant* en algèbre, *triangle* et *carré* en géométrie, ont un sens différent du sens vulgaire – de même *capital* et *valeur* dans la politique sociale et ainsi de suite. (J. DEWEY 1933/2004, p. 182-183)

Une chose, une notion, un savoir n'est donc pas concret en soi mais relativement à la connaissance que nous en avons. À l'opposé de concret, abstrait est abusivement associé à non-familier donc à non-pratique. Mais le raisonnement fonctionne également : une chose n'est « abstraite » que parce que nous n'entretiens pas avec elle un rapport suffisamment familier. Il n'y a donc pas non plus de savoir abstrait par nature, seulement une distance que l'usage finira par combler.

Une observation analogue peut être menée relativement aux notions de simple et de complexe. Si une chose nous apparaît simple, c'est que sa signification nous apparaît à tort ou à raison transparente. Nous sentons que nous pouvons la manipuler avec aisance sans que cela ne nous consume trop d'énergie ou de concentration. Une chose nous semble complexe quand sa signification est opaque ou trop large pour que nous puissions l'embrasser en une seule fois. Travailler sur ou avec quelque chose de complexe va nous demander du temps et des efforts. Pourtant, force est de constater que ce qui a pu nous apparaître complexe un temps nous apparaît fort simple aujourd'hui. La multiplication posée avec ses règles (les tables à se rappeler, les retenues, le ou les zéros à placer lorsque nous multiplions par les dizaines, centaines, milliers... puis l'addition finale et enfin la virgule à placer si un nombre décimal se trouve dans l'opération...) est loin d'avoir été simple pour l'écolier que nous avons été et pour les écoliers d'aujourd'hui. Mais maintenant nous saurions parfaitement les réaliser. Et les règles de grammaire et d'orthographe ! Quand mettre -er, quand mettre -é ? Une règle nous semblant pourtant simplissime à l'heure actuelle nous paraissait d'une grande complexité à l'époque. Ce qui a changé, ce n'est pas la règle, c'est notre familiarité avec cette règle. À l'inverse, certaines choses nous apparaissent fort complexes alors qu'elles nous semblaient simples jusqu'à présent. Nous pensions avoir compris le théorème de Pythagore et nous nous rendons compte qu'il entretient des rapports insoupçonnés avec de multiples notions et domaines des mathématiques. De simple, il devient complexe. Nous pensions tout savoir de l'évolution des espèces ? C'était avant que la génétique y mette son grain de sel. Jusqu'à ce que nous nous penchions plus sérieusement sur ces notions, nous pensions tout connaître d'elles. Mais l'observation atten-

tive nous indique que de nombreux aspects nous sont inconnus, indéterminés. Ainsi, la complexité et la simplicité indiquent-elles également un degré de compréhension de l'objet, une compréhension tenant plus ou moins compte des interactions qu'il entretient avec d'autres objets. En somme, rien n'est simple en soi, aucune notion, aucun savoir. Rien n'est complexe en soi, aucune notion, aucun savoir. Ou plutôt, tout est à la fois simple et complexe selon la familiarité que nous avons avec ces choses et surtout selon le degré d'usage que nous en faisons. Moins la chose nous est familière ou plus nous prenons en compte ses différentes dimensions, plus elle nous semble complexe. Plus elle nous est familière ou moins nous la comprenons dans ses relations avec d'autres choses, plus elle nous semble simple.

Notons au passage à quel point ces dualismes sont exemplaires du genre de confusion dont la philosophie traditionnelle se rend coupable : oublier, refouler le caractère instrumental des concepts produisant ainsi une forme de réification.

Il suit de cette mise au point qu'aller du concret à l'abstrait ne saurait signifier « manipulation puis leçon théorique » parce que le concret n'est pas synonyme de pratique et l'abstrait synonyme de théorique. L'interprétation correcte de cet adage devrait plutôt être « aller du familier au non-familier », ou plus simplement encore « du connu au non-connu ». Bien évidemment, il se peut que le respect de ce principe passe par de la manipulation, de l'observation, des tests, des essais, diverses actions. Mais cela n'a rien de nécessaire. En outre, il convient de cesser d'envisager la progression en deux temps très distincts : d'abord l'action (et non la pensée) ensuite la pensée (et non l'action). Le fait que « concret » ait abusivement été lié à « empirique » ou « pratique » ne permet pas de penser que l'intelligence en est absente. Même si cette association n'était pas malheureuse, il resterait interdit de soustraire la pensée à l'action.

Nominalement, toute activité portant sur des objets est intimement liée, même chez l'enfant, à des raisonnements inférieurs ; aux choses se rattachent les suggestions qu'elles font naître, elles poussent en quelque sorte à une interprétation ou constituent les preuves évidentes d'une croyance qu'elles objectivent. Rien ne serait plus anti-naturel qu'un enseignement par les choses seules, sans intervention de la pensée, par des sensations, sans jugement basé

sur celles-ci. Et si le travail vers lequel nous tendons supposait la pensée sans les choses, le but atteint serait formel et vide, car une vraie réflexion se réfère toujours plus ou moins directement à des réalités. (J. DEWEY 1933/2004, p. 181-182)

Ainsi donc isoler le concret de l'abstrait sous prétexte que concret signifierait action et abstrait pensée, serait encore une erreur parce que la pensée sans action ne mène nulle part et l'action sans pensée n'est que gesticulation. Une position instrumentaliste sur la question du concret et de l'abstrait consisterait premièrement à rattacher « concret » à la familiarité et non à la pratique, deuxièmement à articuler le passage du concret à l'abstrait, c'est-à-dire du familier au non-familier en mettant tout particulièrement l'accent sur les insuffisances du connu et la nécessité d'explorer cet inconnu. De la sorte, l'inconnu, même s'il s'avère théorique, ne sera pas tenu pour abstrait, étranger. La théorie peut alors devenir concrète, c'est-à-dire familière, ce qui constitue une avancée d'une grande importance dans le progrès de l'intelligence.

Quant au dualisme simple/complexe, on ne saura trop se méfier des fausses apparences, surtout en tant qu'adulte : ce qui semble simple au professeur ne l'est que relativement à l'usage qu'il compte en faire faire à l'élève ; ce qui lui semble complexe, parce qu'il en a une connaissance approfondie, peut apparaître simple pour l'élève qui n'en a qu'un usage limité. Il n'est pas du tout évident de savoir ce qui est simple ou complexe pour un enfant. L'adulte le surestime parfois, le sous-estime souvent. Une chose est néanmoins certaine : la simplicité analytique n'est pas un critère pertinent pour penser l'enseignement. Ce n'est pas parce qu'une chose est analytiquement déterminée comme indécomposable ou tombant sous le(s) sens qu'elle doit être première dans l'ordre du savoir. Bien des éléments de cet ordre, donc simples, sont abstraites pour l'enfant. Commencer par elles, c'est commencer par l'inconnu qui, par définition, n'exhibe pas ses rapports avec le connu. L'enfant ne sait pas quoi faire de cet élément pourtant « simple » et l'enseignement échoue. La raison analytique n'est donc pas la plus naturelle, la plus efficace. Raisonner en termes cumulatifs et logiques est une manière de faire adulte plus encore cartésienne. Elle est loin d'être la méthode d'enseignement

la plus efficace.

Une éducation ou un enseignement instrumentaliste ne saurait suivre l'ordre logique du concret vers l'abstrait ou du simple vers le complexe. Ou plus exactement, ces termes acquièrent leur sens dans l'enquête, non *a priori*. On ne peut donc préjuger du caractère concret/abstrait/simple/complexe, de tel ou tel savoir indépendamment de l'enquête. C'est donc au regard de la situation que la logique de l'apprentissage et de l'enseignement peut apparaître, non par un examen du savoir visant à déterminer sa qualité.

L'inspiration cartésienne produit bien d'autres dualismes ou dichotomies que nous n'avons pas présentés ni critiqués ici (intérêt/effort, individu/société, science/morale. . .). Nous espérons cependant avoir réussi à démonter les dualismes les plus fondamentaux, ceux qui scindent l'humain en deux ou le séparent de son environnement, et avoir montré ce que l'instrumentalisme peut apporter comme alternative. Sans doute le lecteur trouvera-t-il dans la suite du chapitre de quoi fabriquer lui-même de nouvelles critiques à l'égard de ces oppositions artificielles.

6.5.2 Une nouvelle conception du doute

Descartes est célèbre pour son doute, le doute hyperbolique. La philosophie traditionnelle française et, de manière générale la culture intellectuelle française, sont très imprégnées de ce doute qu'elles érigent en méthode. Il est de bon ton de douter, de remettre en cause, d'adopter une attitude *sceptique*⁴⁹. Le doute apparaît ainsi comme le premier mais le plus important des gestes intellectuels, comme le signe d'une intelligence qui ne s'en laisse pas compter. Avoir l'esprit cartésien, c'est procéder par ordre, par méthode certes, mais c'est aussi être capable de récuser en doute tout ce qui tombe sous notre entendement. Ainsi donc, le premier pas de l'intelligence consisterait à douter de tout, y compris de ce qui n'est pas douteux.

Bien que cela constitue certainement une sorte d'orgueil national, il faut bien admettre qu'il s'agit d'une attitude des moins raisonnables qui soient.

49. Bien que l'on se réclame de Descartes. . .

À celui qui ne doute de rien, ce n'est pas le doute absolu qu'il faut répliquer, mais le doute justifié, le doute réellement méthodique : celui qui n'apparaît pas gratuitement mais uniquement lorsque les circonstances l'exigent. Le pragmatisme naît d'abord comme une critique de ce doute que Peirce dit « de papier » parce qu'il remet en cause ce dont l'auteur du doute ne doute pas ! C'est un doute factice, un doute de façade, un doute « comme si ». Le vrai doute n'est ni gratuit ni fictif car il engage. Celui qui doute sincèrement est dans un état de gêne réelle, non en train de rêvasser, à tenir virtuellement pour douteux ce qui ne l'est pas. Le doute réel est vital car il interrompt le cours de l'action. Il ne se surajoute pas à la vie mais en est partie prenante.

Malheureusement, ce n'est pas ce doute qui triomphe à l'école française mais le doute de papier cartésien⁵⁰. Afin de justifier l'étude d'une notion au programme le professeur utilise régulièrement la stratégie de l'énigme, de l'enquête : il pose à ses élèves un certain nombre de questions visant à dévoiler une zone d'incertitude. Une fois cela fait, il les engage dans une forme de recherche qui peut prendre de multiples formes. Enfin, il institutionnalise le résultat de la recherche, donnant une réponse à la question posée initialement. Schématiquement, nous pourrions penser qu'il y a là une vraie enquête motivée par un vrai doute : celui émergeant des questions ou des énigmes posées par le professeur en début de leçon. Mais croire cela, c'est s'illusionner : le vrai doute n'est provoqué ni par des énigmes pour lesquelles la recherche de réponses est obligatoire, ni par des questions, même posées par la réincarnation de Socrate. Pour qu'il y ait doute véritable, ce qui nous arrête doit *véritablement* nous arrêter. Le problème doit vraiment *nous faire problème*. Répondre au problème d'un autre, ce n'est pas le faire sien, de même qu'aider un ami à déménager ne fait pas de nous son futur colocataire. Le maître demande donc régulièrement à ses élèves de « faire comme si » le problème qu'il posait était le leur, de « faire comme si » cela leur causait un véritable doute. Mais c'est là une absurdité ! On ne peut pas à la fois demander à quelqu'un de faire semblant de douter et exiger de ce doute qu'il soit véritable. Si on lui demande de faire comme si, c'est précisément parce que le doute *n'est pas*

50. Et cela, dans le meilleur des cas car il se peut que le doute n'existe tout simplement pas !

véritable. Simuler la vérité d'un doute ne le rend pas plus vrai ! D'ailleurs, la majorité des élèves ne s'y trompent pas : rapidement, ils « décrochent » du doute factice et se contentent, dans le meilleur des cas, de suivre le chemin tracé pour eux par leur enseignant. Ils finissent, dans le meilleur des cas toujours, par accéder à une « connaissance » pauvre en signification parce que le processus de construction de signification leur sera resté extérieur du début à la fin. Ne doutant pas vraiment, ils ont fait semblant de chercher. Et faisant semblant de chercher, il ne peuvent que faire semblant de comprendre. Cette illusion systémique ne se révèle jamais aussi bien qu'après l'examen visant à évaluer leur connaissance du sujet : ce dernier sifflant la fin du jeu, de la simulation, les élèves peuvent cesser de faire semblant et se débarrasser de ce savoir factice. Interrogés quelques temps plus tard sur le même savoir, ils ont tout oublié⁵¹.

Le doute scolaire est comme le doute cartésien : il tombe du ciel et porte sur ce qu'il n'y a pas lieu de remettre en cause. Il n'est pas étonnant que professeurs et élèves finissent par jouer un jeu de dupes : les conditions de l'enquête sont faussées, seule une enquête fictive peut avoir lieu. Le doute scolaire est comme le doute cartésien : il ne provient pas d'une difficulté vitale, d'une impossibilité pratique, d'une interruption du cours normal de la vie ; c'est un doute formel, artificiel, feint. Le doute scolaire est comme le doute cartésien, il fabrique de toutes pièces des problèmes qui n'existent pas et attend qu'on les résolve. Le doute scolaire est comme le doute cartésien : parce qu'il ne repose pas sur l'expérience, la solution au pseudo-problème est une pseudo-solution, une réponse dont on voit mal l'intérêt et qui sera par conséquent vite oubliée sitôt le problème décrété résolu.

Le doute scolaire/cartésien n'est pas un doute véritable et ce fait est loin d'être anodin. Il explique à lui seul une grande partie du problème de l'enseignement : il est un *obstacle* à la véritable compréhension du monde. Il prétend en effet avoir la même puissance interrogative que le doute réel sans disposer de ce qui fait précisément que ce doute est réel, à savoir, provenir d'un empêchement, d'une interruption du pouvoir d'agir. Le problème réside

51. « Oublier » n'est d'ailleurs pas le terme le plus approprié car nous n'oublions que ce que nous avons un jour su. . .

dans sa parfaite gratuité. Le doute scolaire/cartésien est « hors sol », « hors pratique », « hors vie ». Il s'ajoute à la vie mais n'en est pas issu. Il est donc naturel et normal qu'il soit inefficace⁵². On pourrait même aller plus loin et soutenir que le remplacement du doute réel par ce doute gratuit est particulièrement problématique. C'est en effet accréditer l'idée selon laquelle il est normal, rationnel, de remettre en cause tout et n'importe quoi, même si cela ne pose à l'évidence aucun problème. Sous couvert d'enseignement de l'esprit critique, on cultive l'esprit sceptique voire le mauvais esprit, celui qui doute pour douter. Car avoir de l'esprit critique, ce n'est pas douter à chaque instant de la dureté du trottoir ou de la potabilité de l'eau du robinet. Avoir l'esprit critique, ce n'est pas, comme on l'entend souvent, n'accepter les choses que sur la base de raisons suffisantes⁵³, c'est remettre en cause ce qui semble douteux, ce qui manifeste une contradiction, une indétermination malgré un éventuel discours affirmant sa clarté. Ce qu'il faut enseigner, ce n'est pas à douter de tout et pour rien, c'est à douter au bon moment de la bonne façon. Seule une pratique régulière du doute réel peut contribuer à l'établissement d'une telle compétence.

Le doute n'est sincère que s'il procède d'une réelle interruption ou difficulté dans l'agir. Il n'est véritable que s'il est d'abord senti, eu. Tout doute doit donc venir de la vie, non s'y surajouter. Rappelons que si le doute est si fondamental, c'est qu'il est la condition de possibilité d'accès à la connaissance *via* l'enquête. C'est parce que le doute réel rend possible l'enquête, *i.e.* le processus de construction d'une connaissance, qu'il est si essentiel. Sans lui, pas d'enquête, et sans enquête pas de croyance fiable⁵⁴, donc pas de connaissance. Refuser cela, en rester au doute cartésien, c'est, au mieux, transmettre non des savoirs mais des informations, ce qui n'a pas grand chose

52. La remarque, particulièrement agaçante pour le professeur, de l'élève demandant « À quoi ça sert d'étudier ça ? » révèle à la fois son parfait bon sens (pourquoi se poser des questions à propos de choses non-problématiques ?) et l'échec du doute scolaire qui ne parvient de toute évidence pas à justifier l'étude entreprise.

53. À ce titre, personne n'a l'esprit critique car la plupart de nos idées ont été acceptées sans que nous ayons préalablement mené un examen approfondi afin d'en mesurer la crédibilité.

54. Rappelons également qu'une croyance est une manière de résoudre un problème, une habitude. Sans l'enquête qui construit cette nouvelle pratique, pas de connaissance.

à voir avec des connaissances.

Une information se différencie de la connaissance tout autant qu'une proposition se distingue d'un jugement ou qu'une affirmation diffère d'une assertion⁵⁵. L'information est « un morceau d'enquête », une proposition extraite de son contexte d'investigation, un élément épistémique, une sorte de fait brut. En elle-même l'information ne dit paradoxalement rien : elle doit être ramenée à son contexte de fabrication, au problème dont elle est issue et seulement à cette condition elle prend sens. Elle devient alors partie intégrante d'une assertion, d'un jugement. Elle apparaît comme élément d'une connaissance. Par exemple, « Le ciel est bleu », « François Hollande est le président de la République française », « Louis XIV est né en 1638 mort en 1715 », « Le théorème de Pythagore dit : $a^2 + b^2 = c^2$ »... tous ces énoncés ne sont pas des connaissances mais des informations car ils ne réfèrent à aucun d'un problème précis. À l'inverse, des énoncés comme « Il ne va pas pleuvoir puisque le ciel est bleu », « Si François Hollande est président alors c'est lui qui a gagné les dernières élections présidentielles », « John Locke est né en 1632 et mort en 1704. Louis XIV est né en 1638 mort en 1715. Tous deux étaient donc contemporains », « Puisque les côtés de mon triangle vérifient l'équation de Pythagore $a^2 + b^2 = c^2$, je peux dire que mon triangle est rectangle » dénotent des connaissances car ils se rapportent manifestement à des problèmes précis. Il s'agit de jugements concluant une certaine investigation et dévoilent chez celui qui les prononce un travail d'appropriation et de réflexion, un accomplissement⁵⁶. L'accès à la connaissance suppose un travail plus ou moins complexe d'investigation car la connaissance n'est jamais donnée. Ce n'est pas le cas de l'information qui peut-être emmagasinée passivement. Information et connaissance ne s'opposent pas mais se hiérarchisent : savoir, ce n'est pas être informé parce que la possession d'informations ne se traduit pas par les mêmes effets pratiques que la possession de savoirs. Celui qui est informé peut, au mieux, diffuser l'information, la répéter, la répliquer, la communiquer. Celui qui sait, en revanche, peut faire plus que cela : il peut agir en fonction de son savoir. Mieux, l'action de celui qui sait est pré-

55. Cf. section 5.2.9, p. 333.

56. De l'anglais *achievement*.

cise, juste, pertinente, parce qu'une connaissance dispose d'une signification dense et étendue. Cela est impossible avec l'information dont la signification est minimale, floue, imprécise. Agir en fonction des informations dont nous disposons, c'est agir de manière plus ou moins anarchique, désordonnée. Ainsi, la connaissance est comportementalement effective, ce qui n'est pas le cas de l'information. Et puisque le doute de papier est insuffisant pour produire ce travail, il ne peut déboucher, au mieux, que sur des informations. Le doute réel en tant qu'il initie l'enquête aboutit sur des connaissances.

On comprend donc tout l'intérêt qu'il y a à substituer le doute réel au doute de cartésien. En rester au second, c'est faire des élèves des individus croulant sous les informations mais très peu dotés en connaissances réelles. Seuls les élèves capables, pour une raison ou une autre, de profiter des informations délivrées par l'école pour mener des enquêtes personnelles parviennent à véritablement s'instruire et s'éduquer, à acquérir de réelles connaissances. Mais l'éducation ne devrait pas être affaire de personnalité ou d'occasions individuelles ; il en va de la démocratie elle-même.

6.5.3 Un changement de paradigme psychologique

Le rejet du paradigme cartésien en éducation produit des effets sur une certaine façon de considérer psychiquement l'élève⁵⁷. Il remet en cause une psychologie populaire ou pratique⁵⁸ de l'éducation affirmant la primauté de l'esprit dans l'éducation. Selon elle, l'enfant, s'il peut être considéré comme un être sensible très perméable aux expériences sensorielles, n'en reste pas moins fondamentalement un esprit. L'éduquer peut donc passer par ce qui relève des sens et du corps mais en vue, toujours, de toucher un autre niveau, le niveau psychique. L'élève est alors réduit, plus ou moins radicalement⁵⁹, à un pur esprit. Il n'a plus de corps, de besoins corporels sinon ceux de manger et de dormir. Rester assis pendant des heures, rester dans des salles peu aérées, mal éclairées ou mal chauffées, la faim, la soif, l'envie de bouger...

57. Et dans une certaine mesure le professeur.

58. Par cette expression je veux moins désigner une théorie psychologique bien précise que certaines idées ou réflexions relatives à la nature de l'esprit.

59. Assez peu en maternelle, complètement à partir du collège.

tout cela n'est pas censé le perturber plus que ça dans son apprentissage. Après tout, la température ne semble pas entrer en ligne de compte dans la compréhension du théorème de Pythagore ni dans celle de l'accord du participe passé ! Il s'agit là d'*idées*, de choses que l'esprit seul appréhende et l'esprit n'a ni chaud ni froid.

On dira que cette psychologie intuitive de l'éducation est *internaliste* ou *mentaliste*. On parle d'internalisme⁶⁰ pour désigner l'ensemble des conceptions de l'esprit affirmant une coupure radicale entre ce qui est mental et ce qui ne l'est pas, entre « un monde intérieur » et « le monde extérieur ». La nature serait donc composée de deux grands ordres distincts : l'ordre spirituel et l'ordre matériel. Ces deux ordres communiquent⁶¹, ce qui explique la relative correspondance entre ce que nous pensons et ce que nous faisons ordinairement, comme par exemple entre le fait que je *veuille* boire une bière et le fait que j'aie *concrètement* ouvrir le réfrigérateur m'en servir une. Le mentalisme quant à lui est une forme d'internalisme qui met l'accent sur des états mentaux pour comprendre ce que nous sentons et ce que nous faisons ainsi que sur leur signification irréductiblement mentale. Nous sommes parfois dans tel ou tel état mental⁶² (comme la tristesse ou la joie) et c'est pour cela que nous agissons de telle ou telle manière. Dire que Marie est triste, c'est dire, selon cette théorie, qu'elle est dans un certain état mental, que son état psychique est d'une certaine façon. Il est autre lorsque Marie est heureuse ou en colère. Si Marie cherche à comprendre le théorème de Pythagore, si elle adopte une posture de recherche, elle sera encore dans un autre état mental. Et si elle l'apprend effectivement, lui demander de le réciter ou de l'utiliser la placera dans un état mental encore différent. Plus encore, ce sont fondamentalement ces états mentaux qui font qu'il est juste (ou non) de dire que Marie est triste, heureuse, en colère, qu'elle apprend le théorème de Pythagore, qu'elle le sait, le récite ou l'utilise. Bien sûr, elle peut manifester ces états « corporellement » mais cela n'est pas obligatoire : Marie peut être triste et ne pas pleurer, heureuse et ne pas sourire, en colère et ne pas crier. . .

60. En philosophie de l'esprit.

61. Mais tout le problème de l'internalisme est justement d'expliquer comment ces deux ordres se rencontrent puisqu'ils sont hétérogènes.

62. Qui, pour les cognitivistes, correspond à un état neuronal, à un état du cerveau.

connaître le théorème de Pythagore mais ne pas l'utiliser.

Les principes de bases de cette psychologie profane sont donc que l'élève est (aussi et surtout) un être *intérieur*, que celui-ci est difficilement accessible. C'est cet être intérieur qui rend compte de son comportement. Pour qu'un enseignement soit efficace, cette part cachée de l'élève doit être découverte et prise en compte. Elle doit l'être également pour expliquer les raisons de l'échec à un exercice ou les difficultés scolaires d'un enfant. On invoque régulièrement ce genre de psychologie profane dans de pareilles occasions : si Paul n'a pas réussi cet exercice, c'est qu'il avait une mauvaise *représentation mentale* de la notion qui y était centrale ; les difficultés scolaires d'Éléonore proviennent d'un *manque de confiance en soi*, voire d'un trouble plus profond encore, que seul un psychologue pourrait identifier. Entités mentales et états mentaux sont souvent invoqués comme causes de problèmes scolaires⁶³ plus ou moins graves rencontrés par les élèves.

Dans cette optique, on le comprend, l'enfant, et l'être humain en général, a une nature double : une nature corporelle et une nature spirituelle. Nous retrouvons là la dichotomie corps/esprit dont nous avons déjà identifié certaines conséquences. C'est en effet l'idée très cartésienne d'un esprit inaccessible (sauf pour lui-même) pilote d'un corps, soit d'une détermination du corps visible par l'esprit invisible. Dès lors, l'éducation est avant tout celle de l'esprit, véritable maître à bord. Il faut atteindre cette entité profonde et psychique pour vraiment avoir une influence réelle sur l'enfant.

Quelles transformations apporte l'instrumentalisme, sinon à la psychologie en général, du moins à ces principes internalistes et mentalistes ? Le point de rupture principal initiant de profonds changements dans la conception de l'esprit se situe dans le rapport corps/esprit. Pour le pragmatisme instrumentaliste, l'esprit et le corps ne sont pas disjoints. Ils ne sont même pas deux réalités isolées. Certes, il y a un sens à parler du mental d'une part et du corporel de l'autre, mais non de manière radicalement séparée car il existe une continuité⁶⁴ permettant le passage de l'un à l'autre. Il faut

63. Mais aussi de réussite scolaire même si ces cas prêtent moins à l'analyse de la part des professeurs.

64. Ce qui ne signifie pas absence de distinction.

donc cesser de raisonner en termes exclusivement mentaux ou en termes exclusivement physiques ou comportementaux : comprendre « l'esprit » d'une personne ne réside pas seulement dans l'appréhension de son état mental mais aussi dans le contexte de production de cet état. Plus exactement, la signification de « l'état mental » n'est pas exclusivement mentale ; elle est aussi corporelle, comportementale, contextuelle. Ce n'est pas (seulement) en regardant le cerveau de Marie que nous savons qu'elle est triste, heureuse ou en colère mais en l'observant agir, en analysant le ton de sa voix, ses propos, les gestes, ses mimiques, en comprenant le contexte dans lequel elle se trouve etc. Si tel n'était pas le cas, cela voudrait dire qu'à n'importe quel état mental pourrait correspondre n'importe quel comportement ou signes extérieurs. À l'évidence, la tristesse passe rarement par des rires aux éclats et une mine réjouie. Réside-t-elle seulement à un état cérébral identique ? En l'état actuel des connaissances, il n'existe pas d'état neuronal parfaitement défini de la tristesse, de la joie ou de la colère⁶⁵. Mais quand bien même cela serait avéré, quand bien même une parfaite correspondance aurait été mise au jour entre un certain état du cerveau et un certain état mental, cela signifierait-il qu'il est possible de réduire un état mental à un état neuronal et donc que tout critère externe est inutile dans la définition de ces états ? Non, et ce, pour deux raisons. D'abord, il resterait à expliquer le gouffre irréductible entre un état physique, matériel et une certaine disposition, une certaine émotion. Nous ne ressentons pas un état cérébral, nous ressentons de la tristesse, de la joie ou de la colère. Ensuite, il est indéniable que certains comportements ou signes extérieurs manifestent de manière symptomatique certains états et pas d'autres. Sans qu'il s'agisse de critères nécessaires et suffisants à la détermination d'un état précis, ces signes comportementaux sont d'une grande importance pour l'apprentissage, la reconnaissance et donc la définition de ces états. Pour le dire simplement, le fait que nous ne nous comportions pas n'importe comment, de manière aléatoire, quand nous sommes tristes, heureux ou en colère suffit à prouver que nous en sommes en présence d'une régularité non négligeable pour la définition même de ces états.

65. Même s'il semble que certaines zones soient plus actives lorsqu'on est triste ou joyeux ou en colère.

Il semble donc impossible de faire l'économie des manifestations externes ou, pour le dire dans un vocabulaire déjà employé, des *incidences pratiques* d'un certain état psychique pour en déterminer la signification.

L'instrumentalisme conduit à externaliser pour partie la psychologie, à passer à une forme d'externalisme. L'externalisme soutient que l'esprit n'est pas (totalement) de nature mentale et qu'il est constitué par l'environnement, ce qui, pour l'internalisme, relève du monde non-spirituel. Il refuse le mentalisme sans tomber dans un behaviorisme total. Car si le comportementalisme radical est difficilement soutenable, le mentalisme ordinaire souffre d'une réduction de la psychologie à des états « internes ». Dire que les états externes participent des états psychologiques (sans nier les états mentaux), c'est affaiblir le dualisme fondamental corps/esprit et redonner prise sur ce qui semble privé.

L'esprit devient une fonction du corps et, en cela, ne s'y oppose pas. On rétablit alors une continuité rendant possible le passage de l'un à l'autre : un esprit malade doit se voir, d'une manière ou d'une autre ; un corps en mauvaise santé ne peut pas ne pas finir par impacter le moral. Sans que l'un se réduise à l'autre, l'un dit quelque chose de l'autre. Il n'y a pas subordination entre le corps et l'esprit, de même qu'il n'y a pas de subordination entre la respiration et la circulation sanguine car c'est d'un dialogue, d'une continuité qu'il s'agit.

Dans ces conditions, la psychologie intuitive de l'éducation est mise en défaut sur le traitement de faveur qu'elle réserve à l'esprit (tel qu'elle l'entend). Premièrement, éduquer, ce n'est pas éduquer un esprit. Ce n'est pas éduquer un corps mais ce que Dewey nomme, faute de mieux, un *corps-esprit* (J. DEWEY 1925/2012). L'être humain⁶⁶ n'est pas un corps doté d'un esprit, telle une voiture dotée d'un pilote, parce que la nature n'est pas double. L'esprit n'est certes pas réductible au corps mais lui survient dans une certaine continuité. L'esprit est dans la nature ou plutôt *de* la nature, de la même manière que l'est la matière dont est fait le corps. L'être humain, comme tout être vivant, est donc un tout, une totalité plurielle mais non compartimentée, de la même manière qu'un corps est fait de différents organes identifiables

66. Mais c'est en réalité vrai de tout organisme vivant, à des degrés différents.

sans pour autant que ceux-ci soient indépendants les uns des autres. C'est cette totalité corps-esprit que la psychologie rénovée doit prendre désormais en compte. Deuxièmement, cela signifie que l'éducation passe tout aussi bien par des voies « mentales » que par des voies « comportementales ». Concrètement, le travail du comportement n'est pas qu'un travail comportemental, il est aussi un travail intellectuel et inversement, le travail spirituel suppose un travail comportemental. Nous retrouvons là des idées fondamentales de l'instrumentalisme pragmatiste lorsque nous disions que la compréhension d'une idée résidait dans notre capacité à agir selon elle et que ces actions constituaient toute la signification de l'idée. Ce n'est donc pas en raison de *représentations mentales* inadéquates que Paul a échoué à l'exercice, mais parce que ce dernier rendait de toute évidence encore possibles certaines pratiques à ses yeux. En disqualifiant ces pratiques⁶⁷ et en rendant celles désirées plus indispensables, Paul les effectuera de lui-même sans que nous ayons à lui ouvrir le crâne en vue de remplacer d'éventuelles mauvaises représentations par des bonnes. Quant à Éléonore, le manque de confiance en elle ne renvoie par nécessairement à un état mental que seul un psychanalyste pourrait approcher et travailler. En la plaçant régulièrement dans diverses circonstances valorisantes (par exemple), nous pouvons raisonnablement espérer combler ce manque et changer son comportement sans jamais avoir eu besoin d'examiner les causes profondes de ce trouble. Pour changer l'esprit, il est nécessaire et il suffit de le placer dans des circonstances l'obligeant à se réorganiser. En un mot : pour changer (donc éduquer) une personne, faites-lui changer ses habitudes d'action.

Le nouveau paradigme psychologique auquel on aboutit en suivant l'instrumentalisme pragmatiste est un paradigme externaliste : penser, c'est faire. En termes éducatifs, cela signifie surtout : faire penser, c'est faire faire. Dorénavant, les états psychologiques des élèves ne sauront être tenus pour inaccessibles ou profondément enfouis dans leur tête. L'attribution de croyance se fera sur la base de leurs actions, non d'interprétations douteuses reposant moins sur des observations et des preuves tangibles que sur des intuitions

67. Notamment en modifiant l'exercice de sorte que ses réponses spontanées lui apparaissent impossibles ou absurdes.

plus ou moins conscientes. Une psychologie pratique en éducation n'a ni les moyens ni les besoins des lourds appareillages théoriques et conceptuels des psychologues professionnels. On réservera ces derniers lorsque le cas présentera de toute évidence des pathologies ou handicaps avérés. Dans la majorité des cas donc, pour résoudre un problème de compréhension, de comportement, un problème « de l'esprit », on se concentrera sur cette question : quelle action ou quel genre d'action faire afin de changer ce qui doit l'être ? On fera faire (autrement) pour faire penser (autrement). L'intelligence ou la pensée ne doivent plus être envisagées comme des préalables à l'action mais comme ce qui en émerge autant que ce qui la détermine. « Faire sortir l'esprit », ne pas le réduire à un monde obscur mais, au contraire, le percevoir dans les manifestations comportementales, c'est mettre fin à un dualisme ayant empoisonné la pensée éducative et pédagogique pendant des siècles. C'est sortir du paradigme cartésien pour aller vers le paradigme instrumentaliste.

6.5.4 Résumé

Dans cette section, trois grandes idées ont été défendues afin de sortir du style de pensée traditionnel dont la pensée cartésienne a été le représentant le plus typique.

1. *Refuser les dualismes.* Quitter le paradigme cartésien, c'est tenir les dichotomies classiques pour des obstacles à la pensée, non pour des oppositions fondamentales indépassables. L'alternative ne consiste pas à trouver une voie médiane mais à changer de méthode et de point de vue : si le problème repose *in fine* sur un vieux dualisme, alors c'est qu'il est mal posé. Il convient de le refuser et de l'envisager sous un autre jour plus dialectique : en quoi les deux pôles se constituent l'un l'autre ? Quelles fonctions logiques sont associées à chacun de ces pôles et que gagnons-nous à reconstituer l'ensemble du problème plutôt qu'à n'en tenir qu'une partie ? ...
2. *Reconcevoir le doute.* Le doute cartésien doit être définitivement abandonné. Il est gratuit donc inefficace, voire contre-productif. Il ne per-

met pas à l'élève de se poser réellement des questions, il empêche que le problème fasse problème et, dans le pire des cas, peut être tenu pour un parangon de rationalité. Le doute rénové doit être un doute réel, s'ancrer dans la vie même de l'élève, surgir d'une difficulté qui fait obstacle à son agir ordinaire. Il doit être exploité pour initier l'enquête, donc l'accès véritable à la connaissance.

3. *Opter pour une forme d'externalisme psychologique.* Faire penser (éduquer), c'est faire faire. L'esprit n'est pas coupé du corps mais en continuité fonctionnelle avec lui. La parole et l'introspection ne sont donc pas les seuls moyens de le toucher. Le corps, le comportement, l'habitude, l'action sont des voies d'accès tout aussi efficaces, voire davantage, à l'esprit. Ces voies sont aussi celles sur lesquelles l'éducateur sait le plus agir. Il n'a donc pas besoin de se transformer en psychologue pour toucher la personnalité profonde de chaque enfant.

Remplacer les évidences que j'ai critiquées par les conceptions instrumentalistes sera sans nul doute insuffisant pour mener à bien une reconstruction. Mais j'ose imaginer que, si tel était le cas, ces nouveaux principes transformeraient suffisamment la conception majoritaire de l'éducation au point que les problèmes restants nous apparaîtraient plus précis et la situation plus avancée.

6.6 Pour une méthode fiable de fixation de la croyance

Dans son article *Comment se fixe la croyance ?*⁶⁸, Peirce identifiait quatre méthodes permettant d'adopter une croyance. Toutes ces méthodes fonctionnent, mais de différemment, et ne produisent pas exactement les mêmes résultats. La méthode d'Autorité repose sur une forme d'imposition de la croyance : nous croyons parce qu'il ne nous est pas permis de ne pas croire. Certes, la force ne peut pas à elle seule nous obliger à croire mais la méthode d'Autorité est plus subtile que la seule force : elle discrédite d'emblée toute

68. (PEIRCE 2002, p. 215-235)

tentative de contestation. Une croyance acquise de cette manière peut donc logiquement être remise en cause mais elle a peu de chance de l'être étant donné l'ensemble des efforts déployés pour que cela n'arrive pas. La méthode de Ténacité consiste à n'admettre que ce qui confirmerait une croyance pré-établie et à négliger tout ce qui la contredirait. Elle ressemble à la méthode d'Autorité en ceci que la remise en cause de la croyance est, là aussi, d'emblée évacuée. Il s'agit donc d'une forme d'aveuglement dont il est, certes, possible de sortir mais tout de même difficile. La méthode *A priori* est plus ouverte à l'exercice de la pensée critique puisqu'elle prétend n'accepter une idée que sur la base d'une certaine cohérence et validité internes. La croyance ne s'ancrera en nous que si elle nous paraît juste au regard d'une inspection conceptuelle. La faiblesse de cette méthode est qu'elle laisse le sujet être à la fois juge et partie : le critère d'acceptation est interne, l'idée est, au mieux, confrontée à d'autres idées mais certainement pas à des faits extérieurs. En cela, la méthode *A priori* ressemble aux deux méthodes précédentes qui refusaient également que l'idée puisse être évaluée au regard d'éléments extérieurs, objectifs. La quatrième et dernière méthode prend en compte ce problème et rapporte systématiquement l'idée aux faits, à des éléments indépendants du sujet, extérieurs et objectifs. Il s'agit de la méthode Scientifique. Que l'idée semble valide suite à un examen interne n'est pas suffisant : elle doit encore subir l'épreuve des faits, être testée. Si elle survit, alors elle nous paraît juste, vraie, et nous ne pouvons nous empêcher d'y adhérer. Ce qui change ici, c'est la prise en compte de *l'expérience*.

Bien que ces méthodes soient toutes aussi *efficaces* les unes que les autres pour fixer des croyances, elles ne se *valent* pas toutes au regard de la fiabilité des croyances acquises. Parce qu'elles ne présupposent aucun examen rationnel, les méthodes d'Autorité et de Ténacité sont propices à l'erreur par endoctrinement ou aveuglement. La méthode *A priori* est, certes, capable de jugements, mais de jugements limités. Ce qui est testé, c'est la cohérence et la vraisemblance d'une idée au regard de ce qui est déjà cru. Mais la cohérence et la vraisemblance d'une idée n'assurent pas de sa vérité. On peut avoir constaté tous les jours que le soleil se levait à l'est et se couchait à l'ouest, l'idée « le soleil tourne autour de la Terre » n'en restera pas moins faux, bien

qu'il soit cohérent et vraisemblable au regard de ce qui est su par ailleurs. Or, il importe pour l'éducation que les croyances transmises et acquises soient vraies et non seulement vraisemblables. Cela signifie que, non seulement les méthodes dépourvues de tout examen doivent être rejetées, car incapables de déceler leurs propres erreurs, mais que la méthode *A priori* le soit également car elle n'examine pas avec assez de rigueur les idées. Reste donc la méthode Scientifique. Si celle-ci est la plus fiable, ce n'est pas seulement parce que les idées sont examinées en elles-mêmes et relativement à l'expérience, mais parce qu'elle dispose d'un mécanisme d'auto-correction. En effet, une idée ayant passé les tests avec succès et tenue alors pour vraie n'en reste pas moins hypothétique. Passer les tests n'équivaut pas à un blanc-seing pour l'idée : elle peut être à tout moment remise en doute si une expérience future le nécessite. La certitude issue de la méthode scientifique est relative, temporaire, hypothétique, faillible parce qu'elle ne repose pas (exclusivement) sur une apparence, une intuition *a priori* de la nécessité de l'idée. C'est paradoxalement cette capacité à ne rien tenir pour définitivement acquis qui fait de cette méthode la méthode la plus fiable : les idées et croyances qu'elle délivre ont été éprouvées *au moins* une fois mais le plus souvent davantage et le seront encore. Le mécanisme de nettoyage et d'affinement des idées n'est jamais interrompu. En somme, c'est ce mécanisme, articulé à une prise en compte de l'expérience, qui fait de la méthode Scientifique la meilleure méthode pour fixer la croyance en éducation.

Si la question de la méthode de fixation des croyances est importante en éducation, c'est qu'éduquer peut être compris comme la transmission de connaissances, c'est-à-dire de croyances fiables d'une part, mais aussi former à la méthode la plus fiable d'acquisition de ces croyances d'autre part. Autrement dit, l'éducation consistant en l'acquisition de connaissances ainsi qu'à la formation d'un esprit critique autonome, la méthode par laquelle les savoirs sont enseignés importe tout autant que lesdits savoirs. Or, si plusieurs méthodes peuvent faire l'affaire relativement à la première condition (transmettre des croyances/connaissances)⁶⁹, elles ne le peuvent pas relativement

69. Encore que l'on pourrait soutenir la thèse selon laquelle l'absence de procédures d'autocorrection dans ces méthodes pourrait bien affecter leur contenu, soit transmettre

à la seconde : la méthode scientifique étant la plus fiable, elle seule est digne de transmettre et de se transmettre compte tenu des buts de l'éducation dans une société démocratique.

La méthode de Ténacité ne saurait avoir la même valeur car elle est proprement anti-éducative. L'appliquer consisterait à demander à l'élève « d'apprendre » au sens de « croire » ce qui lui plaît. Il pourrait alors « apprendre » que le Soleil tourne autour de la Terre car cela lui semble juste. Cette situation est évidemment insensée parce que l'éducation est éminemment normative : apprendre, être éduqué, c'est accepter des choses, qu'elles nous plaisent ou non, qu'elles heurtent nos convictions ou non.

La méthode d'Autorité pourrait à première vue être éducative : on demanderait aux élèves d'admettre des savoirs préalablement vérifiés. C'est d'ailleurs de cette façon qu'un nombre non négligeable de connaissances sont transmises en France et dans le monde. Mais cette façon de faire n'est pas satisfaisante pour deux raisons. D'abord parce qu'elle ne résout pas le problème de l'éducation à l'esprit critique autonome. Elle fait des élèves des machines à enregistrer et à se comporter sans aucune question, incapables de problématiser ou de résoudre des problèmes. L'idéal du robot docile n'est pas un idéal éducatif dans une société démocratique, car l'exercice du jugement est une nécessité de la vie démocratique. Une telle éducation est certainement satisfaisante pour un régime totalitaire, mais non pour un régime démocratique dans lequel les citoyens sont appelés à se prononcer régulièrement sur des sujets communs, *i.e.* résoudre des problèmes collectifs. Deuxièmement, comme toute méthode, cette façon de faire n'est pas à l'abri d'un dysfonctionnement. Le problème réside alors dans sa capacité à s'apercevoir de ce dysfonctionnement et à y apporter une réponse. Le type de dysfonctionnement auquel je pense est la transmission d'idées fausses au lieu de connaissances avérées. Le souci, c'est que ce système interdit par définition qu'une idée enseignée soit remise en cause. Les idées fausses enseignées ne sauraient donc être un jour corrigées car cela supposerait qu'on les évalue, qu'on les juge, ce qui est pratiquement impossible. Il se peut d'ailleurs, pour cette même raison, que ces erreurs ne soient même jamais détectées puisque, là encore, il faudrait

des croyances fausses en même temps ou à la place de connaissances.

être autorisé à les remettre en cause et s'apercevoir de leur fausseté. La méthode d'Autorité n'est donc pas satisfaisante parce qu'elle n'enseigne pas le jugement et ne dispose pas de mécanisme d'autocorrection.

La méthode A priori dispose de quelques vertus éducatives non négligeables : exercice du raisonnement juste, de la précision dans l'examen, détection des sophismes, des incohérences, formulation de ses propres idées, capacité critique et argumentative. . . Il s'agit là de compétences appréciables pour une vie démocratique. Les connaissances transmises d'une manière ou d'une autre pourraient être ainsi évaluées, jugées, critiquées. La croyance serait alors soutenue par des arguments, issue de discussions recoupant des points de vue différents. . . Comparativement à la situation précédente, elle disposerait d'une signification bien plus accrue. Pourtant, cette méthode n'est pas satisfaisante. Sa principale difficulté réside dans la forme de méthode critique employée et plus précisément dans sa limitation. La méthode A priori est une méthode verbale, conceptuelle, formelle. L'examen des connaissances ne pourrait au mieux qu'être de cet ordre. Pour certaines d'entre elles, cela pourrait peut-être suffire ⁷⁰. Mais pour l'immense majorité, l'examen, l'enquête ne saurait se cantonner au plan discursif. Comment évaluer des connaissances comme « les espèces sont en constante évolution », « la matière est décomposable en particules », ou « les inégalités sociales ne sont pas naturelles » ? Pendant longtemps, ces questions ont été traitées de manière *a priori* par les philosophes avant que la science ne s'en empare et n'apporte des réponses plus claires. L'analyse conceptuelle de ces énoncés ne permettait pas de trancher en leur faveur ou non. Débattre, argumenter pour ou contre ces propositions ne pouvait au mieux qu'affirmer leur vraisemblance, jamais leur vérité. Et pour cause, la vérité est affaire d'*expérience*. Or, tenant cette dernière pour inadéquate à la recherche de la vérité, les philosophes qui se penchaient pour ces questions n'ont jamais été en mesure d'y apporter des réponses satisfaisantes. La science s'est séparée de la méthode *A priori* et c'est alors qu'elle a pu fournir un travail de valeur. C'est donc parce que cette méthode ne

70. Je pense à la philosophie traditionnelle mais surtout aux mathématiques et à la logique.

reconnaît pas l'expérience comme source fiable de la connaissance⁷¹ qu'elle ne saurait satisfaire l'exigence d'une éducation démocratique qui entend bien que les citoyens soient à même de juger et d'évaluer des situations empiriques grâce aux méthodes scientifiques ayant fait leur preuve et non grâce à une méthode scolastique dont on attend toujours le premier résultat.

La méthode scientifique conserve les avantages de la méthode *A priori* mais les étend au domaine empirique. Elle fait de l'expérience à la fois le point de départ et le point d'arrivée de la connaissance : elle naît dans l'expérience, elle y retourne pour servir dans l'examen d'une autre idée ou pour être de nouveau évaluée. De la sorte, la méthode scientifique est celle qui garantit à la fois la transmission de connaissances réelles et d'elle-même par son exercice répété. Ce dernier point est important car en plus d'assurer sa propre transmission, la méthode scientifique garantit dans le même mouvement la qualité des connaissances transmises : si jamais une erreur venait à passer à travers les mailles de son filet, il y a de bonnes chances pour qu'elle s'y coince à la prochaine occasion. L'exercice de la méthode scientifique produit donc le double avantage de transmettre des connaissances plusieurs fois vérifiées et de former l'esprit de l'élève à des compétences intellectuelles indispensables à la société démocratique. Pour cette raison, cette méthode de fixation de la croyance me paraît être la seule⁷² à même d'être dite éducative.

6.7 L'enquête instrumentaliste comme nouveau paradigme éducatif

Ce qui se dessine au fur et à mesure qu'avance ce chapitre, c'est que le paradigme philosophique implicite soutenant les conceptions traditionnelles de

71. Parce que les savoirs expérimentaux ne sont jamais définitifs contrairement aux savoirs *a priori*... du moins tels qu'elle les conçoit.

72. Je rappelle que la méthode scientifique n'est pas réductible à l'emploi que la physique ou les sciences exactes en font. Elle dépasse largement ces disciplines pour désigner toute approche par expérience. Ce qui compte, c'est que l'objet de la connaissance soit intégré à l'intérieur d'une expérience, laquelle prend des formes différentes selon les cas mais respecte toujours le schème de l'enquête, *i.e.* se propose d'être une réponse à une situation problématique⁷³. L'art, lorsqu'il est compris comme une expérience (J. DEWEY 1934/2012), peut donc bien nous apprendre quelque chose.

l'éducation est loin d'être le seul possible. Il pourrait bien être remplacé par le paradigme instrumentaliste pragmatiste : d'une philosophie de l'objet, on passerait à une philosophie de l'action ; d'une éducation au savoir-objet, on passerait à une éducation à la pratique-de-savoir. Si tel est bien le cas, si cette possibilité est bien réelle, elle doit avoir quelques effets en matière pédagogique, didactique ou pratique. Cette dernière section se propose d'envisager quelques sujets récurrents en éducation sous le prisme de cette nouvelle approche.

6.7.1 L'enquête : pièce maîtresse de la révolution didactique

D'une manière générale, l'enquête doit devenir la pièce maîtresse de cette révolution éducative. Elle doit être l'équivalent rénové de la leçon traditionnelle, donnée « selon l'ordre des raisons ». « Faire enquêter » doit remplacer le « faire la leçon ».

Mais qu'est-ce à dire exactement ? Comment ou que doit-on comprendre d'utile pour organiser l'action didactique ? Sans doute le postulat le plus fondamental est-il de tenir l'acte d'apprentissage comme analogue à l'acte de découverte. Autrement dit, apprendre use des mêmes ressorts que découvrir. Le savoir appris est pour l'élève tout aussi inédit que le savoir découvert pour le scientifique. Le point de vue de l'élève qui apprend est similaire au point de vue du scientifique qui découvre : il accède à une nouvelle compréhension. On peut donc synthétiser cette conception en disant qu'apprendre, c'est (re)découvrir.

La logique de découverte et la logique d'apprentissage ne sont pas deux logiques différentes⁷⁴. La différence concerne uniquement le rôle de l'enseignant. Inexistant dans le contexte de découverte scientifique, il est très pré-

74. Il est évident que le scientifique et l'élève *ne font pas, ne peuvent pas et ne doivent pas faire la même chose*. Les contextes de découverte précis et historiques des scientifiques ne sont pas, c'est un truisme, reproductibles tels quels en classe. Pour autant, cela n'ôte rien à l'analogie entre apprendre et découvrir : dans les deux cas, il s'agit d'élaborer un savoir inconnu de celui qui cherche. La différence réside dans le fait que *le milieu* de recherche peut être, à l'école, spécialement conçu pour accélérer cette redécouverte.

sent dans le contexte d'enseignement. Mais si ces deux contextes usent d'une même logique fondamentale, il s'agit de la logique de la découverte du savoir, soit de l'apprentissage lui-même. Dès lors, quel doit être le rôle du professeur ? Si nous continuons à rapprocher ces deux contextes, nous pouvons envisager l'enseignant comme un accélérateur de découverte, un catalyseur de compréhension. Il est celui qui condense la recherche, la rend plus rapide, moins laborieuse, plus simple. Alors qu'un scientifique (ou plutôt une équipe de scientifiques) met plusieurs années à aboutir à un savoir satisfaisant, après de nouveaux essais infructueux et coûteux etc., un élève peut accéder à un savoir similaire à moindres frais⁷⁵ grâce au travail de son professeur. Le fait qu'une personne dispose du savoir-résultat dans un contexte d'enseignement ne permet pas d'affirmer l'hétérogénéité de ce contexte avec un contexte de découverte. Il est bien évident que le savoir que l'élève acquiert n'a pas tout à fait le même sens que celui que le ou les scientifiques ont mis au jour : non seulement il ne réalise pas les mêmes travaux mais le savoir lui-même n'est pas identique au savoir expert⁷⁶. Le professeur a donc une fonction de transposition de la situation de découverte dans un contexte d'enseignement, ce qui suppose transposition d'un milieu et transposition d'un savoir. Concrètement, le rôle du professeur est d'aménager un contexte problématique plus ou moins artificiel dont l'issue est le savoir visé, savoir résultant d'une transposition analogue à celle subie par le problème. Si la transposition, c'est-à-dire l'adaptation de la situation scientifique à un contexte scolaire d'enseignement, est nécessaire, c'est en raison d'une impossibilité pratique : celle d'enseigner le savoir social ou expert lui-même. Trop complexes, trop vastes, trop étendus, trop confus, trop pluriels, les savoirs scientifiques, experts ou sociaux ne sont pas transmissibles en l'état. Leur apprentissage suppose donc une préparation qui est transformation (la transposition didactique). Mais celle-ci ne saurait être une transmutation ou une déformation totale : le savoir transposé entretient nécessairement avec son état « naturel » une relation

75. Toutes choses égales par ailleurs.

76. Ceci est dû au phénomène de transposition didactique (CHEVALLARD 1991a) qui retravaille, reprépare, reconfigure et transforme le savoir social, expert, scientifique à des fins d'enseignement.

de cohérence sémantique⁷⁷. Le pari didactique consiste à donner à l'élève l'occasion d'accroître progressivement la signification de ses savoirs (via de nouvelles et multiples situations) afin d'approcher autant que possible le savoir de référence.

Si la logique de la transposition didactique semble valable dans n'importe quel contexte éducatif, ce qui est particulier dans le cadre instrumentaliste, c'est le recours aux situations *entendues dans un sens instrumentaliste*⁷⁸. En effet, la transposition didactique en elle-même ne préjuge pas des moyens adoptés pour faire accéder au savoir et en accroître la signification. Le recours à des *situations d'enquête* n'est qu'une solution parmi d'autres (situations problèmes, leçons magistrales...). Si l'on opte pour l'enquête, c'est qu'elle a été jugée la méthode la plus fiable de fixation de la croyance. De plus, pour qu'une situation soit une situation d'enquête, le problème qu'elle recèle doit être *eu*, senti comme tel⁷⁹. Il me semble que cette condition questionne le degré possible d'artificialité d'une situation : si elle est trop artificielle, comment le problème peut-il faire *vraiment* problème ? Mais que serait une situation moins, voire non-artificielle⁸⁰ ?

Pratiquement donc, le paradigme instrumentaliste implique que l'acte d'enseigner consiste à faire rejouer l'acte de découverte d'un savoir. L'enseignement est un jeu dramatique : les élèves doivent jouer le rôle du chercheur élaborant la connaissance. Comme toute pièce de théâtre, la fiction prend ses distances avec la réalité. Mais l'intrigue reste la même et le résultat final n'en est pas moins réel. Le professeur est le metteur en scène de cette pièce. Il est aussi celui qui écrit le scénario, transposant sur la scène scolaire le contexte de découverte. Son rôle est donc fondamental en tant que maître et créateur du jeu. Mais il est aussi acteur, jouant le rôle du destin, de la chance, des aléas, il est celui qui favorise et accélère la recherche. Si le professeur est donc à l'initiative de la pièce, il n'en reste pas moins un personnage principal. Je

77. Le savoir scolaire ne peut pas vouloir dire totalement autre chose que le savoir expert duquel il est issu. Il ne peut en être qu'une version plus fruste, moins nuancée, moins étendue, mais non *autre* chose.

78. Cf. section 6.7.3, p. 443

79. Cf. section 5.2.3, p. 315.

80. Je reviendrai à ces questions par la suite.

reviendrai plus en détails sur le rôle du professeur ⁸¹

Si donc l'enquête est la nouvelle pierre de touche de l'éducation, elle fait de celle-ci avant tout une initiation, un entraînement de l'élève à la méthode d'investigation scientifique. Bien évidemment, cette méthode est un cadre et n'exclut en rien les disciplines tenues pour non-scientifiques comme les arts plastiques ou l'éducation musicale (J. DEWEY 1934/2012). Cependant, elle les appréhende selon une logique instrumentaliste d'investigation : par enquête sur des sujets tenus pour problématiques ⁸². L'idée générale est d'appréhender le savoir non comme un objet à posséder, comme une juste vision des choses, mais comme un outil de résolution de problèmes. L'enquête est alors à la fois ce qui permet d'arriver au savoir et à sa compréhension comme instrument.

6.7.2 L'importance de la problématisation

La philosophie sous-jacente à l'école traditionnelle fait de *la réponse* aux questions ou aux problèmes la clef de voûte de l'apprentissage. Enseigner, c'est entraîner les élèves à répondre correctement à des questions-types ; apprendre, c'est apprendre certaines réponses ou plutôt certains types de réponses à des questions. Pour l'instrumentalisme, s'il ne fait aucun doute que la solution à une difficulté est importante dans le processus de recherche en tant qu'elle peut permettre de clore l'enquête temporairement, il est erroné de faire porter tout le poids de l'investigation sur cette seule partie finale. Cette erreur serait similaire à celle que ferait un coureur de fond qui ne travaillerait que son sprint final. Il ne fait guère de doute que cette partie de la course doit être travaillée, mais en faire l'objet principal d'un entraînement de fond serait pour le moins étrange. Comme l'étude du schème de l'enquête nous l'a montré ⁸³, la fabrication d'une réponse est un long processus conditionné par le respect de phases préalables. C'est un point d'aboutissement qui n'a aucune chance d'être atteint si, auparavant, l'enquête n'est pas menée

81. Cf. section 6.7.4.

82. Quelle pratique plastique pour quel effet ? Quelle justification historique explique ce mouvement artistique ? Comment fonctionne le chant polyphonique ? etc.

83. Cf. section 5.3, p. 335.

correctement. D'un point de vue didactique, il apparaît alors que la focale doit s'élargir : oui, la constitution d'une réponse pertinente est un moment crucial dans l'enquête, mais non, cela ne justifie pas que soit reléguées dans l'ombre les phases précédentes car ce sont elles qui décident de la qualité des réponses construites.

Un regard instrumentaliste renouvellerait alors le regard didactique en ne se posant pas exclusivement la question de savoir si la réponse de l'élève est intéressante, si la question ou l'exercice proposé par l'enseignant est susceptible d'induire une telle réponse. Le schéma stimulus-réponse doit être affiné à la fois pour l'analyse didactique d'une situation observée mais également dans la constitution et la conduite d'une séance d'apprentissage. Enseigner ne saurait consister dans la seule élaboration de questions ou situations susceptibles de faire produire par les élèves certaines réponses attendues. Il faut encore que *le problème fasse problème*.

Cette expression est précieuse car elle nous permet de garder en tête qu'un problème n'est pas un problème du seul fait qu'il est conçu par nous, adulte ou professeur, comme tel. Elle résume rapidement deux points cruciaux de la théorie de l'enquête :

1. Une situation, un problème est d'abord *eu*.
2. Le caractère problématique d'une situation ne suffit pas : le problème doit être pensé, conçu correctement pour avoir une chance d'être résolu.

Je déclinerai les conséquences pédagogiques de 1. dans la section suivante⁸⁴ ; je m'attache ici à présenter celles qui me semblent découler du point 2.

Ce que nous dit l'analyse du schème de l'enquête, c'est que le processus rationnel de résolution d'un problème n'est possible qu'à condition que celui-ci soit d'abord bien construit. L'état initial d'une situation, rappelons-le, n'est problématique qu'au sens où celle-ci est confuse et empêche l'action de se dérouler normalement. Dans un premier temps « problème » signifie seulement « gêne », « empêchement » mais certainement pas « énigme » ou

84. Cf. section 6.7.3, p. 443

« question ». Ce trouble initial oblige à commencer l'enquête par une identification de *ce qui* fait problème. C'est de ce processus qu'émerge le problème véritable, que d'obstacle imprécis, la difficulté devient question.

Il s'agit donc là d'une étape cruciale qui ne saurait être laissée aux aléas de l'investigation, aux hasards du tâtonnement. Il y a quelque chose à apprendre car toutes les manières de construire un problème ne se valent pas. Plus exactement, pour une situation donnée, toutes les manières de la problématiser ne sont pas équivalentes. Il suffit de regarder l'histoire des sciences pour s'en convaincre. Deux types de difficultés peuvent émerger lorsque l'être humain tente de se dégager d'un trouble d'une situation.

1. La question qu'il se pose ne correspond pas du tout au problème. La question ne peut alors trouver de réponse ou, plutôt, la réponse à cette question n'est pas une réponse au problème. Dans ce cas, on peut dire que le problème est hors-sujet. C'est par exemple le cas lorsque l'étude scientifique du vivant et de son évolution se transforme en une interrogation sur sa raison ou sa finalité. La question « Comment ? » incorpore alors subrepticement du « Pourquoi ? » qui fausse non seulement les réponses mais la question elle-même.
2. La question qu'il se pose ne correspond pas assez au problème. Elle manque de précision, reste encore floue. La réponse à cette question produit une certaine avancée dans l'enquête mais ne débouche pas sur une véritable réponse, plutôt sur la nécessité de reformuler la question. Les lois de Newton peuvent être invoquées en tant qu'exemples typiques : elles posent relativement bien les problèmes de la mécanique mais pas suffisamment pour rendre compte de problèmes comme ceux de la vitesse de la lumière ou du monde atomique. C'est pour cette raison que la problématisation classique a dû laisser sa place aux problématisations quantique et relativiste⁸⁵.

Dans le cadre didactique, il est évident que le professeur se doit de mener

85. Cela ne signifie aucunement que l'histoire des sciences soit d'une parfaite et homogène continuité ; seulement que les recherches scientifiques ne sauraient être réduites à des rapports de forces ou des jeux d'influences entre groupes sociaux : il y a *indépendamment de ces groupes*, des situations indéterminées objectivement.

ses élèves vers les formes de problématisations aujourd'hui reconnues comme les plus pertinentes⁸⁶. Et puisque ces formes sont loin d'être intuitives, il se doit d'agir, d'influencer le processus de problématisation. Ce thème bien précis ouvre sur un vaste champ d'enquête sur lequel Michel Fabre et Christian Orange ont déjà fait plusieurs propositions⁸⁷. Et on en comprend les raisons : comme le disait Dewey, « C'est un dicton familier et plein de sens qu'un problème bien posé est à moitié résolu » (J. DEWEY 1938/1993, p. 173). En d'autres termes, si cette étape est cruciale, c'est qu'elle détermine grandement la réussite ou l'échec de l'enquête elle-même⁸⁸. La focalisation sur la réponse oublie ce fait et tend à rendre cette dernière probablement moins satisfaisante.

Relativement au sujet des conditions de possibilité d'une problématisation efficace, se pose la question du juste emploi des *types* de problèmes. Car si problématiser, c'est voir une difficulté d'une certaine manière, alors la problématisation conduit à la construire selon une certaine logique, d'une certaine manière. Problématiser, c'est apprendre des types de problèmes, soit à créer, répondre et reconnaître des problèmes entretenant un air de famille. Or, s'il y a des avantages à transmettre et à former à des types de problèmes, cela ne va pas sans quelques soucis. Les avantages sont doubles. D'abord, nous l'avons dit, l'éducation ne saurait enseigner toutes les problématisations possibles, simplement parce que toutes ne se valent pas. Ensuite, ces problèmes-types permettent aux élèves, aux étudiants de s'approprier progressivement une manière de raisonner en phase avec le mode de raisonnement en vigueur dans les sphères expertes du domaine en question. L'apprentissage d'une dis-

86. Dire cela, ce n'est pas dire « les vraies ». Cela laisse le champ de l'investigation ouvert et témoigne d'une relative honnêteté vis-à-vis des élèves : en tant qu'enseignant je souhaite que vous envisagiez le problème ainsi car c'est ainsi que nous réussissons à y répondre le mieux, le plus efficacement... jusqu'à présent.

87. Cf. (FABRE 2005), (FABRE 2006), (FABRE 2007), (FABRE 2008b), (FABRE 2009), (ORANGE 2005), (FABRE et VELLAS 2006).

88. Je rappelle au passage qu'il n'existe pas de critère ou d'algorithme permettant de fixer la bonne formulation d'un problème. Le processus de problématisation est joint au processus d'investigation lui-même (section 5.3.2, p. 340). Cela signifie que le problème se (re)formule au fur et à mesure que l'enquête se déroule ou encore qu'un problème est bien posé lorsqu'il a permis d'atteindre sa solution. La problématisation n'est donc pas une étape à régler préalablement à l'enquête elle-même.

discipline ne passe pas seulement par la connaissance de l'objet sur lequel la discipline investigate. Cela passe par un apprentissage du type de questions et du type de réponses qu'elle admet, *i.e.* ce que Kuhn nomme paradigme (KUHN 1962/1983), (KUHN 1990). Sans enseignement de problèmes-types, c'est l'enseignement de la discipline elle-même qui est impossible. Voilà pour les avantages. Côté inconvénients, il convient de noter qu'un paradigme *enferme dans un style de pensée* (FLECK 2008). Pour Fleck, un style de pensée constitue une clôture du champ d'investigation permettant, certes, à la communauté des chercheurs concernée de se comprendre, de faire corps et d'avancer efficacement, mais cela conduit parfois à se rendre aveugle, à refuser de véritables pistes, voire solutions, sous prétexte qu'elles ne cadrent pas assez avec les normes en vigueur. Dès lors, si les styles de pensée ou paradigmes sont de véritables accélérateurs de l'enquête, ils peuvent parfois s'avérer de véritables freins. Il faut attendre que de profonds problèmes émergent pour que d'autres manières de penser aient voix au chapitre, pour que d'autres façons de problématiser soient acceptées. On comprend donc que, si la problématisation doit être prise en compte dans les attendus de l'apprentissage, il convient de prendre des précautions afin que les inconvénients ne prennent pas le pas sur les avantages. Typiquement, il me paraît essentiel d'enseigner tôt ou tard la relativité des paradigmes, des styles de pensée ou des façons de problématiser. Non qu'il faille relativiser les réponses obtenues⁸⁹ mais d'indiquer que l'état actuel de la recherche ou des connaissances dans tel ou tel domaine ne signe pas le fin mot de l'Histoire et qu'il est possible qu'un jour, comme cela s'est régulièrement présenté dans le passé, il faille le remettre en cause. En un mot : humilité intellectuelle mais non modestie⁹⁰.

C'est finalement la place du pluralisme épistémologique qui apparaît lorsqu'on traite de la problématisation. L'éducation doit en effet être capable d'initier à différentes manières de penser sans conduire au relativisme, soli-

89. Bien au contraire : il faut insister sur le caractère extrêmement pertinent et fertile des connaissances actuelles et ce afin qu'elles puissent solidement s'ancrer en nous.

90. L'humilité intellectuelle consiste à affirmer avec force une conviction tout en acceptant la critique, la discussion et en étant capable de remettre en cause ses croyances. Elle se distingue de la modestie qui relève plutôt de la pusillanimité : limiter abusivement l'examen à quelques questions seulement.

dement implanter certains styles de pensée sans conduire au dogmatisme. Le pluralisme doit être un horizon que l'éducation doit poursuivre et la prise en compte de la problématisation peut y aider. En éduquant aux différentes manières de voir une même chose, l'enseignant peut espérer provoquer chez son élève un refus de réduire la compréhension du monde à une seule et unique perception conduisant à écraser la réalité, même si tous les points de vues ne se valent pas.

6.7.3 Quelques considérations sur la notion de *situation*

La notion de « situation didactique » a été popularisée en didactique par les travaux de Guy Brousseau, notamment dans *Théorie des situations didactiques* (BROUSSEAU 1998/2004). Les travaux de Brousseau constituent une nette avancée dans le renouvellement de la forme scolaire en proposant une théorie de l'apprentissage similaire à celle que nous avons proposée :

L'élève apprend en s'adaptant à un milieu qui est facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres, un peu comme le fait la société humaine. Ce savoir, fruit de l'adaptation de l'élève, se manifeste par des réponses nouvelles qui sont la preuve de l'apprentissage. (BROUSSEAU 1998/2004, p. 59)

Brousseau n'est pas un pragmatiste instrumentaliste. Nous retrouvons cependant chez lui des idées auxquelles nous souscrivons sans réserve. Le lecteur pourra en effet aisément rapprocher cette citation de ce que nous disions de *l'expérience*⁹¹. La thèse générale consiste à soutenir que l'apprentissage d'un savoir repose moins sur un dévoilement ou une maïeutique que sur un travail de recherche de l'élève. Cette recherche, cependant, n'est pas gratuite ou aléatoire. Elle est cadrée par une production professorale : *la situation*.

La conception moderne de l'enseignement va donc demander au maître de provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées, par un choix judicieux, des « problèmes » qu'il lui propose. Ces problèmes, choisis de façon à ce que l'élève puisse les accepter, doivent le faire agir, parler, réfléchir, évoluer de son proprement mouvement. (BROUSSEAU 1998/2004, p. 59)

91. Cf. section 4.4, p. 293.

Une situation, au sens de Brousseau, est donc un problème qui met l'élève en action, dans une attitude de recherche. Par « problème » il faut entendre ici une énigme qui dépasse largement le cadre d'un problème sur feuille comme le sont les fameux « problèmes de maths ». Une des plus célèbres situations imaginée par Brousseau est celle dite « du tangram » : on distribue aux élèves un tangram sur une feuille de papier ; on leur demande ensuite de reproduire ce tangram de sorte qu'un côté mesurant 3 cm sur le tangram originel en mesure désormais 7. Dans cette situation, on comprend que la réponse attendue ne saurait toute entière résider dans un énoncé de type : « Il faut multiplier chaque côté par $\frac{7}{3}$! ». Bien au contraire, ce qui est attendu de la part des élèves, c'est qu'ils mesurent, manipulent, essayent, anticipent, formulent des hypothèses, les testent, explicitent le problème etc. La situation excède le modèle question-réponse pour ressembler davantage à une enquête menée par un groupe de chercheurs (la classe). La logique didactique sous-jacente est similaire à celle défendue par Dewey : plus la situation est investie par l'élève et à son niveau, plus il est capable de la comprendre et d'apprendre. L'objectif du professeur réside prioritairement dans la conception de telles situations qui, idéalement, sont adidactiques : le problème a été si bien préparé qu'il a fourni à l'élève l'ensemble des rétroactions suffisantes pour qu'il parvienne seul à la solution et à sa compréhension. Malheureusement, il s'agit là d'un modèle idéal car il est très difficile sinon impossible de créer une situation capable de répondre d'elle-même à l'ensemble des difficultés et des demandes des élèves. Cela supposerait d'anticiper tous les cas de figure et d'y apporter une réponse anticipée, ce qui est infiniment complexe. Dans la réalité, le professeur apporte des aménagements, des régulations au moment même où se déroule la situation. Toute situation mettant les élèves en action dans une démarche de résolution de problème sera dès lors didactique avec un taux plus ou moins élevé d'adidacticité : moins le professeur est obligé d'apporter les modifications nécessaires au déroulé de l'enquête, plus la situation dispose d'un taux d'adidacticité élevé. L'objectif du professeur est donc de faire monter ce taux le plus haut possible par une conception rigoureuse des problèmes qu'il soumet à ses élèves.

À première vue, la pensée de Brousseau est identique à celle que nous

défendons. Cela n'est cependant pas tout à fait exact. La raison tient dans la définition même de ce que Brousseau et nous-même entendons par *situation*. Plus précisément, cela a à voir avec l'un des critères de ce qu'est une situation que nous explicitions plus avant : une situation n'est pas situation du seul fait qu'elle est appelée ainsi par une autorité, mais par le fait qu'elle est d'abord *eue*. Autrement dit, une situation ne saurait s'ajouter à la vie ; elle doit en émerger et l'interrompre. Telle est notre définition et celle de Dewey. Or, pour Brousseau, ce critère ne semble pas essentiel. Il faut bien que l'élève *accepte* la situation proposée par l'enseignant mais accepter ne veut pas dire « avoir », « sentir », « entrer dans ». Les enfants polis acceptent bien des choses car on leur a appris à ne pas dire non, à ne pas refuser, à ne pas montrer ou dire ce qu'ils pensent vraiment. Est-ce à dire que tout ce qu'ils disent ou font relèvent de leur propre mouvement ? Ce peut bien sûr être le cas. Mais peut-on vraiment être sûr qu'ils n'agissent jamais par une sorte de contrainte incorporée, restant fondamentalement à l'extérieur du problème⁹² ? Le test est facile : les enfants font-ils ce qu'ils font d'eux-mêmes ou parce qu'ils n'ont pas le choix de le faire ? Il y a une illusion du maître à croire que ses élèves travaillent réellement parce qu'ils ont le sourire aux lèvres, ne traînent pas des pieds, restent concentrés, rendent des productions satisfaisantes. . . Tout ce comportement peut bien résulter du seul fait qu'ils ont intégré les règles d'un comportement formel ou qu'ils n'ont pas d'autres possibilités. Chez Brousseau, la situation s'ajoute à la vie de l'enfant, comme n'importe quelle leçon ou exercice classique. Il s'agit sans nul doute de quelque chose de plus ambitieux et peut-être de plus motivant, mais le fait est là : la situation survient dans le cours d'action des enfants, elle tombe du ciel. En un mot, la situation vient du maître, non de la vie. Pourquoi ce point est-il si important ? Rappelons-le.

Le schème de l'enquête repose sur l'idée que toute enquête vise à transformer une situation indéterminée en situation déterminée. Cette transformation n'est pas facultative pour le sujet puisque si elle n'est pas réalisée, un pan de son action (de sa vie) est obstrué, ce qui entraîne d'abord un désir (de surmonter l'obstacle) puis une frustration (si cela n'est pas fait). L'énergie, la

92. C'est toute la différence entre la politesse et l'hypocrisie.

puissance, la force fondamentale qui le meut est le rétablissement de ce cours d'action ; c'est la vie elle-même qui veut se déployer. L'obstacle est pour elle ce qu'un rocher est aux racines d'un arbre ou à un cours d'eau : quelque chose à dépasser, sur lequel se développer. Ces obstacles sont rencontrés à même la vie, les uns après les autres. C'est d'ailleurs parce que nous en avons surmonté un certain nombre que d'autres nous apparaissent. Il y a une sorte de chronologie des obstacles, non linéaire, mais tout de même ordonnée : les obstacles et situations indéterminées d'aujourd'hui m'apparaissent comme telles en raison des obstacles et des situations d'hier. Le cours de notre vie⁹³ rencontre et produit donc ces propres situations. C'est à ces dernières que nous devons l'intérêt (J. DEWEY 1962) qui n'est autre chose que le nom que nous donnons à cette force qui nous pousse à investiguer sur un domaine particulier⁹⁴. La situation est donc quelque chose qui émerge de la vie et qui, *de ce fait*, dispose de ses propres ressorts. Elle est cet endroit de la rivière où un gros rocher s'oppose au cours d'eau : personne ne l'a mis là et la rivière dispose de ses propres forces pour le contourner⁹⁵. La situation est une expérience problématique qui, parce qu'elle est ancrée dans la vie du sujet, appelle le développement et le perfectionnement d'outils et de ressources qui lui sont internes. Ce sont eux, témoignant d'un état de développement particulier, qui ont d'ailleurs permis d'accéder à cette situation. En somme, chaque situation exerce l'individu et le prépare à la suivante.

Si une situation s'ajoute à la vie, par définition, elle n'en est pas issue. Elle est gratuite. Elle est superflue. Tout ces adjectifs signifient tous la même chose : la situation n'en est pas une car elle n'interrompt pas vraiment l'action ordinaire, elle ne fait pas problème et ne saurait le faire. Cette « situation » n'est situation que pour l'élève idéal imaginé par l'enseignant, celui dont les intérêts coïncident parfaitement avec les thèmes qu'il a préparés. Une telle situation, une situation s'ajoutant à l'expérience n'est pas

93. Ce qui ne suppose pas nécessairement que ce cours soit intérieur. Bien au contraire, le cours de notre vie comprend des contraintes externes comme des contraintes internes.

94. Et c'est cette même force qui nous mène au savoir. Sébastien Charbonnier a proposé une relecture de cette question à l'aune de la pensée de Bachelard dans (CHARBONNIER 2009).

95. Si tel n'était pas le cas, alors il y a de fortes chance que ce rocher ne fasse pas partie du cours d'eau mais en constitue justement ce qui l'interrompt, le stoppe.

réelle. Elle est à la situation authentique ce que le doute cartésien est au doute véritable : une situation de papier. Voilà pourquoi les comportements et savoirs qu'elle engendre ne sauraient être tenus pour véritables eux aussi. Savoirs factices, connaissances de papier⁹⁶. Certains élèves semblent fournir les bonnes réponses aux questions ? Cela prouve seulement qu'ils sont suffisamment parvenus à se dissocier, faisant semblant d'apprendre pour qu'on les laisse faire ensuite ce qui les passionne vraiment. Demandez-leur d'expliquer en quoi consiste cette connaissance, placez-les face à des questions moins conventionnelles mais appelant les mêmes connaissances. Nous verrons bien si le savoir est ou non de papier⁹⁷. Un apprentissage véritable est émancipé de son contexte d'origine. L'élève doit être capable, s'il a appris réellement, de reconnaître les contextes et problèmes pour lesquels son savoir est solution, et l'employer efficacement. Malheureusement, si certains élèves y parviennent⁹⁸, il est bien plus fréquent de rencontrer des élèves incapables d'utiliser les connaissances qu'ils maîtrisent par ailleurs dans des contextes non habituels. Je conjecture que ce paradoxe (je connais X mais seulement dans certains cas typiques) est lié à une conception lacunaire de ce qu'est une situation ancrant un certain savoir à un certain type de questions et de contextes.

Les situations de Brousseau ne sont donc pas des situations au sens où nous l'entendons car elles négligent totalement la vie des élèves à qui elles s'adressent. Elles estiment certainement cet embarras pédagogique superflu et

96. Aux deux sens du terme : fragiles et réservés à la feuille de papier, symboles de l'école traditionnelle.

97. Les résultats des enquêtes PISA montrent qu'en France les élèves disposent de connaissances mathématiques « de papier » : face à des questions inhabituelles portant pourtant sur des savoirs censés être maîtrisés, ils sont peu capables de répondre. En effet, dans ces enquêtes, les élèves ne sont pas évalués sur des connaissances et compétences *au sens scolaire*, mais sur leur capacité à les mobiliser et à les appliquer dans des problèmes variés. J'ajoute que l'on pourrait porter sur les tests PISA la même critique de gratuité car ils restent malgré tout très artificiels. Un véritable test consisterait à placer des élèves dans de véritables situations afin d'évaluer leurs véritables connaissances.

98. Ce n'est pas nécessairement le cas du (très) « bon » élève, justement parce que le critère permettant de distinguer le « bon » du « mauvais » élève est un critère scolaire, c'est-à-dire un critère évaluant la capacité à mobiliser des connaissances (scolaires) dans un contexte scolaire, autrement dit, gratuitement. Un très bon élève peut donc tout à fait se révéler incapable d'articuler ce qu'il sait, ce qu'il a appris à l'école à des situations non-scolaires.

préfèrent faire comme si tout élève était capable de voir en elles la satisfaction d'un besoin vital, condition *sine qua non* d'un apprentissage véritable. Le problème central, me semble-t-il, est l'absence de considération et d'attention à l'égard de la réception par les élèves de la situation *en tant que* situation. Brousseau me semble commettre sur ce point l'erreur classique de l'école, même lorsque l'enseignement est pensé finement du point de vue didactique : une question est considérée comme un problème ou une question du seul fait qu'elle est envisagée ainsi par son auteur.

Cette erreur est néanmoins signe d'une chose importante. Elle témoigne du fait que l'école est une institution d'éducation devant respecter certaines contraintes, parmi lesquelles enseigner des savoirs précis. Aujourd'hui tout du moins, les savoirs scolaires sont prévus par un programme. Cet aspect curriculaire de l'enseignement fait que ce dernier doit porter sur des savoirs préalablement définis, non sur ceux qui pourraient apparaître comme judicieux au regard des intérêts manifestés par les élèves. Dans ce cadre, le professeur est celui qui doit planifier ces savoirs et les dispenser, notamment grâce à des situations didactiques. Est-ce à dire que la conception pragmatiste instrumentaliste est incompatible avec le programme ? Que le maître n'a plus à préparer quoi que ce soit mais seulement à se laisser guider par les besoins exprimés par les élèves ? Nous reviendrons plus précisément sur ces deux questions dans les sections à venir⁹⁹. Pour l'instant nous devons répondre par la négative : il y a bien une certaine compatibilité entre l'instrumentalisme et le fonctionnement institutionnel de l'école. Le pragmatisme ne signe pas la fin de toute école mais seulement la reconstruction de celle-ci¹⁰⁰.

Quelle place faire à la situation instrumentaliste ? Comment peut-elle être envisagée dans un cadre didactique renouvelé ? Il n'est pas question ici de proposer une reconstruction fine des situations didactiques de sorte à amender la théorie de Brousseau. Je me contenterai donc de dessiner quelques lignes. D'un côté, nous avons les exigences épistémiques, de l'autre des intérêts, c'est-à-dire une énergie capable d'investigation poussée. Le problème

99. Cf. section 6.7.4, p. 453 et section 6.7.4, p. 458.

100. Donc la reconstruction des rôles joués par les programmes d'une part et par les professeurs d'autre part.

des situations de Brousseau est de négliger ce second aspect. La solution ne saurait résider dans un total basculement du côté de l'intérêt des élèves mais dans une prise en compte de ces derniers. La construction de situations didactiques, le travail d'ingénierie didactique est d'une grande valeur à condition que celui-ci réponde à des besoins. Ces besoins sont ceux exprimés par les élèves, ceux qui apparaissent dans le cours de la vie de la classe. Ce qu'il faut ajouter à la théorie de Brousseau, c'est l'articulation des situations didactiques à des occasions ou à des intérêts véritables. Le professeur doit exploiter les intérêts qui transparaissent dans sa classe. Il doit même, dans une certaine mesure, les provoquer, les rendre manifestes. Les problèmes n'ont pas à être totalement inventés ni à être importés de l'extérieur de l'école car la classe et la vie des élèves en sont remplies. Ce dont elles ne disposent pas, en revanche, ce sont des moyens de les travailler, de les explorer, de les clarifier, de les résoudre. C'est justement là le rôle de la situation et celui de l'enseignant de voir quelle situation didactique est pertinente. Son rôle est de donner vie aux situations potentielles, soit des les accrocher à des problèmes réels rencontrés par les élèves. Prenons un exemple¹⁰¹. Parmi l'ensemble des savoirs à étudier à l'école, figure celui du calcul d'aire. Parmi l'ensemble des problèmes exprimés par les élèves, figure le souci d'apporter aux poules de l'école un poulailler suffisamment grand. Au professeur de relier ce savoir et cet intérêt *via* la constitution d'une situation précise. Cette dernière répond à la fois aux objectifs institutionnels sans pour autant tomber dans le piège du faux savoir. Mais nous pourrions renverser l'ordre des choses et donner au professeur la mission de provoquer ou de faire voir des problèmes afin d'initier une étude. Voici donc un autre exemple¹⁰². Parmi les savoirs à étudier figure l'addition¹⁰³. La classe reçoit de la part du cinéma de la ville, une proposition pour venir assister à la projection d'un film à vertu pédagogique. Les élèves sont enthousiastes et souhaitent répondre par l'affirmative. L'enseignante qui a révélé cette information ne se contente cependant pas de dire que, puisque la classe le souhaite, elle s'y rendra. Elle demande :

101. Je m'inspire ici d'une observation faite à l'École Freinet de Vence

102. Je m'inspire également d'une observation faite à Vence.

103. Le programme est plus précis mais cela suffit pour mon exemple

« Mais avons-nous seulement suffisamment d'argent pour y aller tous ? » Elle est donc l'initiatrice d'un véritable problème. La réponse à cette question peut ensuite être l'occasion d'une situation didactique relative à l'addition (voire à la multiplication). Dans ce cas, le problème est faussement premier car l'enseignante peut avoir préalablement préparé toute une situation dont la proposition du cinéma ne sert que de détonateur. Mais dans ce cas comme dans le précédent, ce qui importe c'est, qu'aux yeux des élèves, la situation didactique vienne prolonger un doute, un problème, une situation réellement indéterminée.

Les deux exemples que nous avons pris ne doivent cependant pas laisser à penser que toute situation didactique véritable doit reposer sur un problème très pratique. Plus le niveau des classes augmente (donc le niveau du savoir maîtrisé) plus les situations peuvent reposer sur des problèmes théoriques (réels), c'est-à-dire *médiats*. Quoique théoriques, ces problèmes apparaîtront néanmoins très concrets en tant qu'ils portent sur une indétermination relative à un savoir familier. La situation didactique reconstruite dans un cadre pragmatiste ne doit pas être rabattue du côté pratico-pratique ; ce serait là commettre un énorme contresens. Par situation didactique, il faudra donc entendre la situation au sens de Dewey appliquée à la didactique : l'enquête organisée dans le cadre scolaire en vue d'apprendre un savoir *via* la résolution d'un problème réel.

Le changement qu'apporte l'instrumentalisme à la notion didactique de situation est à la fois minime et de taille. À mon sens, cela justifie l'idée que le pragmatisme constitue en didactique un troisième *temps*. Après le temps d'objet et le temps de situation (SENSEVY 2011), voici *le temps d'enquête*. Le temps d'objet est ce temps scolaire classique dans lequel les savoirs sont présentés aux élèves les uns après les autres, « directement ». Dans ce temps, apprendre revient à « acquérir les objets de savoir ». Le temps de situation est un temps dans lequel ce ne sont plus les savoirs qui sont présentés aux élèves mais des situations, sortes jeux à l'issue desquels un savoir est appris. Dans ce temps, apprendre revient à résoudre des problèmes artificiels posés par le professeur. Le temps d'enquête, lui, fait se succéder des situations réelles, des investigations. Il ne s'agit pas de jeux ni de problèmes artificiels mais de

véritables difficultés ou besoins résultant de la vie de la classe ou de l'élève. Dans ce temps, apprendre consiste à résoudre de tels problèmes. Ce dernier temps réconcilie l'école et la vie, l'étude et l'action sans rien sacrifier. C'est un temps unifié, un temps de la continuité.

Une dernière chose : il ne fait absolument aucun doute que le temps d'enquête, c'est-à-dire un temps de situation dans lequel la situation a été redéfinie, est pratiquement, concrètement, incompatible avec le fonctionnement *actuel* de l'école. Le temps de situation classique est bien plus réaliste en ce sens. Mais mon travail ne consiste pas à faire des propositions réalistes, ce qui le plus souvent signifie imaginer des réformes qui ne changent rien à l'affaire. Il consiste à proposer un autre paradigme éducatif ou, en l'occurrence, scolaire. Rien d'étonnant à ce que celui-ci paraisse, du point de vue du paradigme actuel, « utopiste ». Est-ce à dire qu'il est insensé donc inutile ? Si la question est de savoir qui est vraiment réaliste, alors il convient de la poser en ces termes : une école dans laquelle le savoir acquiert une signification tellement légère qu'il s'envole sitôt l'évaluation passée est-elle plus réaliste, du point de vue des missions de l'éducation, qu'une école cherchant à ancrer solidement le savoir dans l'expérience de ses élèves ?

6.7.4 Polychronie et diversité épistémique

Les conditions de possibilité du temps d'enquête pourraient amener le lecteur à penser qu'il s'agit d'un temps irréaliste, utopique. Il est en effet incompatible avec ce qui fait la marque de fabrique de l'école : l'étude simultanée d'un même savoir dans un même laps de temps. Cette caractéristique de l'étude est ancrée dans l'école de longue date au point que celle-ci n'est plus pensable sans cette forme. Aujourd'hui, elle est conçue comme l'institution dispensant un même enseignement à un même groupe d'enfants selon un rythme prédéfini¹⁰⁴. L'imposition du sujet d'étude par le maître est un

104. Dans une certaine mesure, cette temporalité n'est pas toujours très rigide ou s'est assouplie, notamment dans les classes de maternelles. Mais cette passion pour l'ordre et la mesure est encore typique de l'école telle qu'elle nous a été léguée par la Révolution. Voici d'ailleurs ce que rappellent Troger et Ruano-Borbalan parlant de la période du Second Empire, soit d'une période d'affirmation de la forme scolaire classique : « Le philosophe Hippolyte Taine (1828-1893) se moquait ainsi d'un ministre de l'Instruction Publique du

geste fondamental dans le temps d'objet¹⁰⁵ mais également dans le temps de situation. Dès lors, une école qui ne respecterait pas ce fonctionnement semble tout simplement inconcevable.

Le fonctionnement du temps d'enquête implique deux choses qui semblent contradictoires avec la forme scolaire classique. Premièrement, l'exigence d'un enracinement de l'étude dans la vie de la classe, voire dans celle de l'élève rend impossible le geste typique des temps didactiques précédents. Les situations d'enquête ne peuvent venir seulement de l'enseignant car leur raison d'être n'est pas uniquement fondée sur une autorité institutionnelle mais sur un besoin vital. Si une situation d'enquête est possible, c'est parce qu'elle émerge comme problème réel et parce qu'elle a été autorisée et organisée (voire préparée) par le maître. Le temps d'enquête est un temps naturel dans lequel les savoirs ne sont pas « rencontrés » (CHEVALLARD 2010) à la chaîne mais au gré des difficultés rencontrées par la classe. Deuxièmement, et cela suit directement ce qui vient d'être dit, le respect de l'enquête ne saurait reposer sur un même temps d'étude pour tous, une *monochronie*. Une enquête prend du temps et ce temps est tributaire de multiples facteurs si bien qu'il est fort probable qu'elle soit résolue plus ou moins vite selon les (groupes d') enquêteurs. Ne pas respecter ce temps, le temps de l'investigation, revient à exiger d'un chercheur non seulement qu'il trouve mais qu'il trouve dans un temps imparti. Or, s'il est bien une chose que n'importe quel chercheur sait avant de commencer à enquêter, c'est qu'il lui faudra certainement du temps, peut-être beaucoup de temps et qu'il ne trouvera peut-être même pas. L'exigence de découverte est intenable en soi ; elle l'est encore davantage dans le temps d'enquête.

Ces deux implications du temps d'enquête se traduisent très concrètement par la remise en cause de deux « évidences » pédagogico-didactiques :

1. Les classes ou les élèves ne rencontrant pas tous, encore moins en même temps, les mêmes problèmes, l'école doit s'adapter à l'étude

Second Empire qui aurait affirmé : « À cette heure, dans telle classe, tous les élèves de l'Empire expliquent telle page de Virgile. » (TROGER et RUANO-BORBALAN 2005, p. 61)

105. Le temps d'objet étant une autre appellation d'une pédagogie classique, il ne pouvait en être autrement.

simultanée de *plusieurs savoirs*.

2. La pluralité des enquêtes et le respect de leurs temps propres supposent que l'école passe de la *monochronie* à la *polychronie*¹⁰⁶.

En résumé, le temps d'enquête repose sur une organisation didactique dans laquelle les élèves n'étudient pas tous la même chose ni à la même vitesse. Il n'est pas nécessaire d'en dire plus pour déjà saisir l'ampleur des changements qu'une telle réorganisation de l'étude supposerait... au point que ce temps d'enquête pourrait bien finir par sembler utopique à certains. Dans ce qui suit, je vais néanmoins continuer dans cette voie et explorer trois changements-conséquences du temps d'enquête.

Le rôle du curriculum

Dans la conception classique de l'étude, dans le temps d'objet mais aussi dans le temps de situation, le curriculum fait loi. Il est la base, le repère à partir duquel s'organisent les enseignements. Il est donc au début, à l'origine de l'étude mais d'une certaine manière, à la fin, en tant que « liste de choses à faire » dont on vérifie l'exhaustivité. Une séquence d'enseignement y trouve sa seule source de légitimité : le savoir X doit être enseigné, étudié et appris parce qu'il figure au programme. La question de savoir s'il est légitime ou non que ce savoir figure dans ce qui doit être enseigné et appris est une autre question : de fait, les enseignants n'ont pas à se poser ces questions pour enseigner et les élèves n'ont pas à se la poser pour apprendre¹⁰⁷. Aujourd'hui, les savoirs du programme doivent être enseignés *parce qu'ils* sont au programme ; la justification institutionnelle est actuellement suffisante. Les savoirs apparaissent ainsi comme un ensemble d'objets à acquérir et à collectionner, soit par l'illusion d'une transmission directe¹⁰⁸, soit par un travail

106. Soit d'une temporalité identique à une temporalité différenciée pour *un même savoir*.

107. S'ajoute à cela le fait qu'une vaste partie du programme ne semble pas si « essentielle » que cela comme nous le prouve sa modification au gré de ses refondations successives. En d'autres termes, penser que figurent au programme des savoirs qui *méritent* d'être transmis, c'est ou bien avoir une conception étroite de tels savoirs (seuls les savoirs au programme méritent d'être enseignés ?) ou bien qualifier abusivement certains de fondamentaux d'entre eux étant donné leur versatilité historique.

108. Dans un registre assez différent, Régis Catinaud, dans (CATINAUD 2015, p. 312-344), attribue très justement l'idée qu'une connaissance puisse être directement transmise à une

plus engageant comme une situation de Brousseau. Une telle fonction du programme condamne d'emblée le temps d'enquête pour lequel les savoirs doivent reposer sur une double légitimité : une légitimité institutionnelle *et* une légitimité vitale.

Une mauvaise compréhension du temps d'enquête pourrait soutenir que le programme serait par nature incompatible avec lui. En effet, pourrait-on soutenir, si l'étude provient d'un doute survenant au cours de la vie, alors la vie est à elle-même son propre programme. Un curriculum imposé serait au mieux un obstacle à la réalisation de ce programme naturel et spontané, au pire un véritable empêchement. L'argument vaudrait si le maintien de l'école n'était pas une nécessité démocratique. Autrement dit, si l'école était une institution superflue, l'argument serait défendable. Mais l'école est un moyen de former à la démocratie et s'en passer, c'est se priver d'un excellent moyen de former des citoyens éclairés¹⁰⁹. Sans école en effet, l'éducation serait livrée aux enfants eux-mêmes ou à leurs parents. Ils devraient s'éduquer de leur propre chef ou compter sur les parents pour cela. Or, toutes les trajectoires de vie ne valent pas et toutes les familles ne disposent pas de mêmes moyens éducatifs. Renoncer à l'école sous prétexte d'une éducation plus naturelle encore, c'est finalement entériner des inégalités sociales très fortes. En outre, c'est faire comme si l'enquête était innée. Si cette forme de recherche repose sur des capacités naturelles, elle n'est en rien naturelle elle-même. Bien au contraire, elle suppose de la pratique, de l'entraînement, de la rigueur, donc un enseignement. À moins donc que chaque enfant dispose d'un tuteur en permanence à ses côtés, l'initiant constamment à la démarche de l'enquête¹¹⁰, l'école est une nécessité. Le temps d'enquête est donc non seulement compatible avec un curriculum mais, lorsqu'il se décline dans le cadre scolaire donc institutionnel, cela est même un impératif.

Ce n'est donc pas le programme en tant que tel qu'il faut remettre en cause mais sa fonction de contrôle et son usage *a priori*. Le curriculum doit être un guide pour l'enseignant, non une détermination en amont d'un en-

conception réificatrice de la connaissance.

109. Ce qui signifie aucunement que ce moyen soit à l'abri de toute critique ou exempt de tout progrès.

110. Et même ainsi, d'autres problèmes se poseraient mais je laisse cela de côté.

seignement obligatoire. Quelle est donc sa place dans le temps d'enquête ? Pour répondre à cette question, nous commenterons trois citations de Dewey. Voici la première :

Il s'agit de nous débarrasser de l'idée funeste qu'il y aurait opposition entre l'expérience de l'enfant et les divers sujets qu'il rencontrera au cours de ses études. Il faut faire voir que l'expérience de l'enfant renferme déjà en elle-même des éléments – faits et vérités – de même nature que ceux que contiennent les études élaborées par la raison des adultes ; et, ce qui importe davantage encore, il faut montrer comment elle renferme les attitudes, les mobiles, les intérêts qui ont opéré le développement et l'organisation des programmes logiquement agencés. (J. DEWEY 1962, p. 97-98)

La première des choses à noter c'est que, s'il n'y a pas opposition entre la présence d'un programme d'étude et un enseignement respectueux des expériences de l'enfant, c'est qu'il y a *continuité* entre ces deux pôles ; plus exactement, qu'une telle continuité peut être trouvée. L'un et l'autre sont une forme d'expérience humaine : immature et relativement primaire pour celle de l'enfant, évoluée et complexe pour celle du programme. Tout l'enjeu de l'éducation est de faire glisser l'expérience de l'enfant vers celle qui est à l'origine du programme, c'est-à-dire l'expérience adulte. Mais pour cela, point n'est besoin de recourir à des artifices extérieurs à la vie de l'enfant car l'expérience adulte n'est que l'aboutissement d'une expérience enfantine bien développée. Ce qu'il convient donc de faire, c'est d'exploiter les tendances naturelles de l'enfant, de les cultiver dans une certaine direction. L'expérience enfantine montre à l'éducateur le point de départ, et l'expérience adulte synthétisée dans le programme lui montre le point d'arrivée. À lui de relier ces deux pôles, d'aménager un chemin. Pour cela, il doit s'appuyer sur les éléments qui, dans l'expérience de l'enfant, ont présidé plus que d'autres à l'avènement de l'expérience adulte. Il doit identifier, dans le foisonnement des idées et des actions de l'élève, celles qui se sont montrées historiquement d'une grande importance pour l'expérience humaine. Il doit les mettre en valeur, les cultiver davantage. . .

[L'éducateur] considère les matériaux scientifiques comme représentant une phase donnée du développement de l'expérience humaine. Par conséquent, sa tâche de pédagogue est de faire intervenir l'expérience vivante et personnelle.

Ce qui l'intéresse, ce sont les moyens de transformer un sujet d'étude en une pareille expérience ; c'est de savoir ce qu'il y a d'utilisable, étant donné ce but, dans la conscience de l'enfant et comment ces éléments utilisables peuvent être employés [...] (J. DEWEY 1962, p. 109-110)

Le programme présente les savoirs experts, scientifiques ou sociaux de référence (MARTINAND 1989), (TERRISE 2001). Ces savoirs sont ceux d'une expérience mature. Le travail de l'enseignant consiste à penser des superpositions entre l'expérience de l'enfant et l'expérience adulte. Pour cela, il doit créer des ponts, des liens entre ce qui, dans l'expérience de l'enfant, évoque ou dénote des savoirs dont le développement aboutit aux savoirs contenus dans le programme. Cela suppose bien évidemment que l'enfant ait de véritables expériences, c'est-à-dire vive réellement les problèmes comme des problèmes. Le point de départ qu'est l'expérience de l'élève est donc un point de départ mouvant, évolutif parce que vivant. La tâche du professeur est de saisir au vol les problèmes rencontrés par l'élève dans son expérience afin de les exploiter dans les directions indiquées par le programme. Sera-ce suffisant ? Qu'on se rassure, l'expérience enfantine est tout aussi diversifiée et complexe que celle de l'adulte ; elle l'est peut-être davantage encore. Un bon éducateur sait apercevoir et exploiter l'expérience de l'enfant en ce sens.

[...] [La] valeur fondamentale de la science renfermée dans les programmes d'études est précisément de permettre à l'éducateur *de déterminer le milieu* nécessaire à l'enfant, et de diriger, en somme, son activité mentale d'une manière indirecte. (J. DEWEY 1962, p. 117)

Comment l'exploitation de l'expérience se fait-elle concrètement ? Par soumission d'un milieu particulier à l'élève, adéquat et propice au développement, dans une certaine direction, de son intérêt, de la difficulté qu'il rencontre, de la solution qu'il élabore etc. Le professeur est un aménageur de milieux de culture de l'expérience enfantine. Cette culture, comme toute culture, est orientée. En l'occurrence, l'orientation est donnée par le programme. Par exemple, lorsque les enfants proposent d'utiliser le bouturage pour multiplier les plantes du potager de l'école, c'est l'occasion parfaite d'étudier, via l'aménagement d'un certain milieu, « Les conditions de développement des végétaux et des animaux ; Les modes de reproduction des êtres

vivants », notions inscrites dans les programme de 2008 ¹¹¹.

Le programme devient une boussole, un moyen d'orienter l'action spontanée des élèves. De contraignant, il devient instrumental. Et comme tout outil, il suppose préalablement la vie et la rencontre d'un problème à résoudre. Il ne peut plus être tenu comme « la liste des choses à faire » mais uniquement comme l'identification des formes évoluées des savoirs vers lesquelles le professeur doit faire tendre l'esprit de ses élèves. Il est alors un guide pour l'action didactique du professeur qui doit imaginer une stratégie visant à identifier, exploiter et transformer les intérêts, problèmes et désirs épistémiques des enfants dont il a la charge.

Certains raisons pratiques actuelles tendent à critiquer ou être hostiles à l'idée d'une reconception de la place du programme dans l'enseignement. Arguant du danger contemporain d'une dissolution des normes scolaires transformant l'école en service marchand ou devant se plier à une demande communautaire, elles voient d'un mauvais œil tout ce qui pourrait favoriser une telle entreprise. Ces thèses se montrent plutôt en faveur d'un renforcement, d'une affirmation encore plus stricte et univoque du curriculum par l'État afin de couper cours à ces tentatives d'émiettement du système scolaire. Ma proposition tombe-t-elle sous le coup des tels arguments ? Je pense que non et ce, pour plusieurs raisons. La première, comme la citation de Kant en début de chapitre l'annonçait, est que mon travail tend à se situer par delà les circonstances et les situations politiques actuelles pour se concentrer sur la question éducative elle-même. Aussi, bien qu'il puisse être politiquement ou pratiquement légitime de défendre un renforcement du programme actuellement (compte-tenu des risques encourus par l'école aujourd'hui), il reste vrai qu'une relativisation du programme est une bonne chose pour l'éducation en tant que telle. Je ne vois pas ici de contradiction, seulement une différence de priorité. Ensuite, mon travail n'est pas programmatique ; il ne s'agit pas d'un ensemble de propositions à appliquer dès demain dans les établissements scolaires. Il s'agit de grandes idées, de grands principes à partir desquels penser éventuellement une telle reconstruction. C'est dans cette seconde tâche que la question de l'actualité et de la pertinence d'un tel changement peut se

111. Une fois de plus je me réfère à une observation faite à l'École Freinet de Vence.

poser. Enfin et plus largement, on peut se demander si la mission souvent attribuée à l'école par les opposants à une pluralité curriculaire est suffisamment solide pour justifier un tel refus. En effet, l'idée selon laquelle l'école est une institution sociale dont le but est de faire société est critiquable non pas en elle-même, mais parce que c'est s'illusionner de beaucoup sur la puissance de cette institution à ce sujet. Il ne fait aucun doute que l'école *participe* de cette cohésion sociétale voire nationale. Mais elle n'est pas la seule, et voir dans les crises politiques modernes d'émiettement de la société une faillite de l'école, c'est aller bien vite en besogne. Il me semble au contraire que de toutes les institutions ou instances de socialisations, ces « machines » sociales qui font société, l'école est encore celle qui fonctionne le mieux. Ce n'est donc pas vers elle qu'il faut se tourner lors d'événements laissant penser que la fracture sociale s'étend, mais vers d'autres institutions historiquement socialisatrices, quoiqu'aujourd'hui considérablement affaiblies. Je pense notamment au monde du travail dont la précarisation croissante explique bien mieux les problèmes sociaux actuels que l'improbable « échec de l'école à faire passer les valeurs de la République ». En somme, refuser l'idée d'un pluralisme curriculaire sous prétexte qu'il s'agit de la base que l'école doit transmettre afin que la société soit possible, alors que ce socle est bien plus mis en cause *ailleurs* qu'à l'école, c'est croire qu'entre un saignement de nez et un arrêt cardiaque, le premier prime sur le second¹¹².

Le rôle du professeur

Dans une telle perspective, que devient le professeur ? Quel est son rôle ? Il n'est assurément plus celui qui donne le tempo, qui décide très exactement qui étudie quoi, comment et combien de temps. Est-ce à dire qu'il devient superflu ? L'école instrumentaliste est-elle une école sans maître ?

Là encore, une mauvaise interprétation des lignes précédentes pourrait nous le laisser penser : si l'on doit au milieu de vie à la fois les conditions d'émergence des problèmes, mais aussi celles de leur résolution, alors effecti-

112. Cela ne signifie pas qu'il faut ou qu'on peut dès aujourd'hui changer la place du programme. Cela signifie que si l'on souhaite vraiment rechercher les causes de l'effritement social, l'attention ne doit pas *prioritairement* porter sur l'école.

vement, on ne voit pas quel rôle pourrait être celui de l'enseignant. Mais une telle lecture de notre interprétation des conséquences du pragmatisme est erronée parce qu'elle conduit encore une fois à une dissolution de l'école comme institution, ce que nous ne souhaitons pas pour les raisons déjà évoquées. Car une « école » dans laquelle la vie est à la fois la pourvoyeuse d'obstacles à franchir et des moyens pour cela existe déjà : c'est « l'école de la vie » ou « l'école de la rue », soit des formes d'enseignement et d'apprentissages non institutionnalisés dont nous avons dit leur insuffisance démocratique et intellectuelle.

Il est clair que le professeur instrumentaliste dispose d'un rôle en classe relativement éloigné du rôle de son homologue traditionnel : pas de leçons magistrales, pas d'exercices d'application d'un savoir théorique présenté préalablement, pas d'activités tombant du ciel, pas de régulation rigide du temps, pas de dispensation aveugle et automatisée des différents items du programme etc. L'instrumentalisme rénove la place du professeur aussi sûrement qu'elle reconstruit le rapport au savoir. Nous avons déjà indiqué au moins trois actions fondamentales dont le professeur est redevable. Explicitons-les ici.

Premièrement, nous le disions dans la section précédente, le professeur doit avoir un rôle d'identification, de formalisation et d'exploitation des intérêts et des problèmes rencontrés dans la vie de la classe ou de l'élève. Soyons clairs, les enfants ne perçoivent pas toujours qu'un problème est un problème qui mérite véritablement qu'on s'y arrête, qui appelle une investigation poussée. Et lorsque c'est le cas, lorsqu'il n'est pas nécessaire de leur faire voir toute la pertinence d'une situation indéterminée, ils peuvent parfois être bien en peine de la formuler, de la nommer, de la circonscrire. Ce que doit donc faire le professeur c'est détecter puis montrer, dire, bref signifier qu'un certain problème *a de la valeur*. Tous les problèmes ne se valent pas car tous n'admettent pas de réponses ou tous ne sont pas également instructifs. L'une des missions du professeur est d'initier ses élèves à la reconnaissance des véritables problèmes. Nous retrouvons là ce que nous disions à propos des paradigmes et des types de problèmes¹¹³ : l'enseignement n'est pas qu'un enseignement de savoirs atomiques, il est enseignement de styles de pensée,

113. Cf. p. 441

de façons de poser et de résoudre un problème. Et cet enseignement commence par une ostension du maître ; il doit dire : « *Ceci* est un problème pertinent. *Cela* n'en est pas un. » Quels seront alors les critères d'un « bon » problème ? Un problème n'a pas de valeur en soi mais uniquement au regard d'un certain objectif ou but, d'une certaine orientation. Si tous les problèmes ne se valent pas, c'est avant tout parce que tous ne permettent pas d'avancer dans une même direction. Un « bon » problème, dans le cadre de l'école, est un problème à l'issue duquel le savoir de l'élève se rapproche du savoir expert, scientifique représenté par le programme. Le programme, nous l'avons dit, devient instrumental lorsqu'il est utilisé comme un guide pour l'action, comme un ensemble de repères utiles à l'enseignant pour orienter sa pratique. Concrètement, il permet d'identifier ce vers quoi les élèves doivent tendre du point de vue épistémique. Le rôle du professeur tel qu'il a été revu par l'instrumentalisme consiste donc à sélectionner ou appuyer, et à exploiter les problèmes réels de ces élèves dans une certaine direction.

Deuxièmement, et cela est lié au premier point, le rôle du professeur est d'amener le savoir de l'élève à un niveau *théorique*. La théorie a mauvaise presse parce qu'elle est traditionnellement opposée au pratique donc à l'efficace. La théorie serait pur luxe et perte de temps. Nous avons déjà montré ce que cette conception a de faux : elle confond le médiat et l'inutile. Si la théorie diffère de la pratique, ce n'est pas relativement à l'action, car une théorie ou un savoir théorique ont des incidences pratiques. Ce qui fait la différence, c'est le caractère médiat, différé de cet aspect. Alors qu'un savoir pratique est par définition immédiatement efficient, un savoir théorique agit « à retardement ». Mais plus que ça, il agit également plus largement, plus complètement, plus précisément. . . Le savoir théorique est plus général que le savoir pratique et, en cela, dispose d'un champ d'application plus vaste. Le bûcheron qui « a le compas dans l'œil » est capable d'estimer correctement la taille d'un arbre ; le géomètre qui connaît le théorème de Thalès peut s'en servir pour mesurer avec une plus grande précision la taille de cet arbre, mais aussi de cet immeuble, de cette grue, de ce lampadaire etc. Le savoir-faire pratique du bûcheron lui vient de l'expérience, de son habitude à côtoyer les arbres qu'il abat et qu'il mesure. Le géomètre tient son savoir-faire d'un sa-

voir théorique (mathématique) dont l'application et la signification sont loin d'être épuisées dans la mesure des tailles d'objets. Outre qu'il est plus précis, il est aussi plus général et articulé à bien d'autres savoirs. Le programme scolaire mentionne prioritairement de tels savoirs. La raison est à chercher du côté épistémique : la théorie, lorsqu'elle n'est pas coupée de son aspect pratique, l'améliore autant qu'elle en est issue. Dans cette optique, le rôle de l'enseignant est de proposer des modes de résolution des problèmes permettant *l'abstraction* d'un savoir à l'intérieur d'une situation plus ou moins pratique. Pour cela, il doit aménager une situation didactique, transformer la résolution d'un problème plus ou moins pratique en la résolution d'un problème aussi théorique que possible. Cette transformation ne consiste pas à remplacer le problème mais à ne pas le laisser dans son état initial : il faut le problématiser, le théoriser, le modéliser avec des mathématiques si nécessaire, nommer précisément ce qui pose problème avec un vocabulaire adéquat, généraliser si possible. . . Ainsi, d'un banal quoique vital problème, l'élève passe à une enquête construite sur un mode scientifique¹¹⁴. Les situations didactiques de Brousseau sont de bons exemples de modélisation d'un problème concret en un problème abstrait¹¹⁵.

Le professeur ne doit donc pas se contenter de pointer du doigt les problèmes qu'il trouve judicieux de résoudre au regard du programme. Il doit construire une situation didactique permettant à la fois la résolution effective du problème et l'abstraction du savoir théorique qu'il renferme. Illustrons cette idée¹¹⁶. Noël et Mathieu veulent tracer les contours d'une voile triangulaire de 130 m^2 ; de nombreux savoirs du programme sont présents dans ce problème (notion de surface, traçage d'un triangle, calcul d'aire voire formule de calcul d'aire d'un triangle. . .). Au professeur, après avoir confirmé la pertinence d'une telle entreprise, de les identifier et d'aménager une situation permettant d'aboutir à leur abstraction. C'est là une tâche complexe, experte, professionnelle, supposant une grande maîtrise des concepts et savoirs en jeu mais aussi un sens de la transposition et de l'ingénierie didactique très

114. Bien évidemment, le degré d'abstraction de l'enquête dépendra du niveau de l'élève.

115. Bien que le problème initial n'en soit pas vraiment un pour les raisons indiquées plus avant.

116. À partir d'une observation réalisée à l'École Freinet de Vence.

aigu. En somme donc, parce que l'accès aux savoirs du programme suppose l'abstraction, la résolution des problèmes vitaux des élèves doit rendre possible cette abstraction, ce qui suppose de transformer leur résolution pratique en occasion de découverte et de construction des concepts. La fabrication de situations didactiques rénovées apparaît fondamentale.

Mais il y a encore un troisième type d'action, plus fin et plus continu, qui doit animer le professeur. Il s'agit d'accompagner le ou les élève(s) dans ce processus complexe d'abstraction. Nous notions, à propos des situations didactiques de Brousseau, qu'elles ne pouvaient prévoir l'ensemble des réactions, des obstacles rencontrés par les élèves, et qu'en conséquence, la présence du maître était indispensable. Cette remarque vaut également pour la conception instrumentaliste des situation. Malgré son ancrage dans la vie et le soin apporté à son élaboration, une situation n'est pas un toboggan sur lequel l'élève peut espérer se lancer sans accroc vers le savoir. Il rencontrera bien au contraire des obstacles, dont certains trop gros pour être franchis seuls, et d'autres non prévus par l'enseignant lui-même. Ce dernier ne peut donc déléguer à la situation seule le soin d'enseigner. Une enquête, une résolution de situation est en réalité *une action conjointe* (SENSEVY 2011). Le maître n'est pas totalement absent de la situation. Lorsque l'élève cherche, le maître le surveille du coin de l'œil, lui pose des questions, l'aiguille, évalue sa compréhension, lui fournit des indications plus ou moins allusives. Si l'élève bloque, il va tenter de lui faire formuler ce qui ne va pas, de lui faire émettre des hypothèses, des idées, voire réduire le degré de difficulté. Enfin, lorsque l'élève parvient à la solution, il va vérifier par quelle manière celui-ci y est arrivé, lui demander la signification de cette réponse, la valider et l'institutionnaliser. Toute cette part de l'enseignant dans la résolution d'un problème participe pleinement de la construction du savoir chez l'élève. Il ne s'agit donc pas seulement d'une aide ou d'un accompagnement mais d'une ressource tout aussi importante que la situation elle-même. Dans ces phases d'interactions, d'expression et de réticence (SENSEVY 2011), c'est une large part de la réponse qui se construit ; une part plus symbolique et langagière, une part plus théorique et abstraite. Si la situation doit être élaborée en vue de rendre possible l'abstraction d'un savoir théorique, c'est finalement au

professeur d'opérer, avec l'élève, ce geste intellectuel fort et complexe consistant à accéder à l'universel ou au général selon les cas. Sans cette part du maître, le savoir-solution ne quitterait pas son caractère incertain, resterait trop hypothétique aux yeux de l'élève. La confirmation du professeur doit servir à asseoir cette réponse afin d'en faire quelque chose de fiable à partir duquel penser et agir¹¹⁷. On retiendra donc que le professeur est cet Autre grâce auquel l'élève avance dans la transformation de son savoir, cet Autre qui, agissant¹¹⁸ avec lui, lui donne les moyens d'abstraire le savoir contenu pratiquement dans le problème qu'il résout.

Il y a aurait encore beaucoup à dire sur le rôle du professeur dans un cadre pragmatiste. Mais ce qui a été dit est, je l'espère, suffisant pour faire voir la singularité des transformations qu'implique l'instrumentalisme en éducation. Sans doute le plus fondamental à retenir est que le professeur a désormais pour mission de transformer le rapport au savoir, de faire réfléchir l'action de l'élève sur elle-même afin qu'elle puisse lui dévoiler ce qu'elle recèle.

Une nouvelle conception de la culture

L'école est une institution dont l'une des fonctions est de transmettre une culture commune et émancipatrice à l'ensemble des élèves dont elle a la charge¹¹⁹. Dans une perspective républicaine, l'école est envisagée comme un bon moyen de « fabriquer du citoyen » en délivrant des repères culturels communs à tous les enfants, quelles que puissent être leurs origines sociales, ethniques ou religieuses. Si l'école républicaine est laïque, c'est précisément pour cette raison : pour elle tous les enfants qu'elle accueille sont égaux devant cette culture et *doivent l'être* afin que tous partagent ce socle culturel. En France particulièrement, l'étude d'un curriculum particulier d'histoire et de géographie, la connaissance de grands auteurs classiques, des institutions nationales mais également la maîtrise de la langue ainsi qu'un certain

117. Tout en veillant à ne pas étouffer totalement sa nature fondamentalement hypothétique

118. On pourrait même parler de *transaction* étant donné le caractère dialectique de la relation maître/élève.

119. C'est du moins, en France, l'une des missions qui lui est assignée et ce, même si elle n'est pas la seule à faire cela.

nombre de concepts scientifiques fondamentaux... tout ce qui figure dans les programmes de l'enseignement obligatoire peut être considéré comme faisant partie de cette base fondamentale assurant une cohésion culturelle minimale entre tous les français. Une question se pose alors : l'instrumentalisme affecte-t-il cette idée ? Et si oui, à quel point ? Pour répondre à cette question, il faut en répondre à une autre : qu'est-ce que cette *culture* que l'école est censée transmettre ? Cette définition est-elle compatible avec l'instrumentalisme ?

Traditionnellement, le terme de culture tel qu'il est employé dans ce contexte renvoie à un corps de savoirs constitué, figé, fixe. Il s'agit d'un ensemble de connaissances établies, donc tenues pour acquises. Ces connaissances peuvent être pratiques (la lecture, le comptage, l'écriture, le calcul...) mais elles sont le plus souvent déclaratives, propositionnelles. Il faut certes savoir écrire mais il faut surtout être capable de restituer par écrit les événements de 1789 ou la raison pour laquelle ABC est un triangle rectangle. La culture scolaire est un ensemble de repères culturels, soit une sorte de culture générale basique. Savoir qui était le Général de Gaulle ou comment est élu le Président de la République française, connaître (la date de) la Révolution Française, dire qui a écrit *Les Misérables* (et l'avoir lu), savoir comment se nomme le plus haut sommet français et où il se situe etc., voilà le genre de connaissances contenues dans cette base culturelle commune. La culture est alors un ensemble de savoirs-objets, de connaissances factuelles dont la seule déclaration (orale ou écrite, en tous les cas standardisée) est censée suffire à faire la démonstration de sa maîtrise. En outre, la possession de ces savoirs-objets est également pensée comme étant automatiquement accompagnée de son « usage ». Il est alors attendu (et entendu) qu'une personne qui disposerait d'une telle culture non seulement répondrait correctement aux questions relatives à ces connaissances qu'on lui poserait mais serait également capable de les mobiliser à bon escient, dans le cadre de la résolution d'un problème par exemple, sans qu'il soit besoin d'y faire explicitement référence¹²⁰. L'aspect encyclopédique de la culture ne serait pas un problème, car qui connaît son encyclopédie est également capable, selon la tradition, d'user justement

120. C'est du moins la thèse que semble soutenir un philosophe comme Henri Peña-Ruiz (PEÑA-RUIZ 2005).

des savoirs qu'elle contient. La pratique découlerait donc naturellement des savoirs-objets : nous tiendrions le *comment* et le *quand* du seul *quoi*.

Si l'instrumentalisme ne conteste pas l'importance d'un socle culturel commun, il ne saurait souscrire à la conception erronée de la culture telle qu'elle vient d'être présentée. Cette conception est archaïque car elle repose sur la subordination traditionnelle¹²¹ de la théorie sur la pratique et sur une conception contemplative de la connaissance. En effet, selon cette conception, le savoir est d'abord un objet dont on n'use que par accident. Savoir, ce n'est pas agir, c'est posséder. L'action vient comme en second, comme une possibilité. C'est là une thèse que l'instrumentalisme ne saurait soutenir. Le savoir n'est ni un objet, ni un énoncé. La signification réelle d'un savoir ne réside pas dans un texte mais dans une pratique, dans un usage. Le fait qu'il puisse être mis en mot ne signifie pas qu'il est lui-même discours car la forme discursive n'est qu'une des nombreuses manières d'utiliser le savoir, notamment lorsqu'il s'agit de le représenter sous forme symbolique dans le cadre d'une enquête. L'action et la théorie ne sont que deux faces d'une même médaille. Elles ne sont pas dans un rapport de priorité ou de supériorité/infériorité. Le corps de savoir culturel ne saurait être réduit à la seule nature discursive ou propositionnelle. La culture n'est pas composée (uniquement) d'un ensemble de propositions factuelles, de réponses verbales à des questions formelles, elle est, et doit être elle aussi, pratique. Par exemple, savoir comment est élu le Président de la République ne consiste pas (seulement) à répondre « Au suffrage universel direct ! », mais à savoir quand et comment soi-même aller voter (si on est en âge de le faire). Pour autant, l'idée selon laquelle la maîtrise énonciative, déclarative, d'une connaissance entraîne automatiquement un usage pertinent de cette même connaissance est, ou bien un tour de passe-passe théorique¹²², ou bien une ignorance telle qu'elle frôle la mauvaise foi¹²³. Il y a un impensé (volontaire ?) dans la conception traditionnelle de la culture laissant dans l'ombre la question de l'articulation entre théorie et pratique,

121. Déjà présente à l'Antiquité comme le note Dewey dans (J. DEWEY 1920/2003).

122. On attribue sans plus de justification la pratique correcte de la connaissance comme conséquence de sa maîtrise théorique.

123. Combien d'élèves semblent maîtriser leur leçon lorsqu'on les interroge et restent pourtant incapables de « l'appliquer » d'eux-mêmes...

sans doute parce qu'elle y voit davantage une dichotomie qu'une continuité. Prendre au sérieux ce passage de l'une à l'autre suppose bien évidemment de remettre en cause la nature de la connaissance¹²⁴, et donc les formes et modalités de transmission¹²⁵. La culture peut bien être conçue comme un corps de savoirs de base, fournissant à l'ensemble des membres d'une société des repères culturels partagés, mais ces savoirs doivent aussi être pensés comme des pratiques, des habitudes, des normes guidant l'action.

La culture ne tombe pas du ciel pour le pragmatisme instrumentaliste. Elle est le fruit d'une expérience humaine collective qui s'étend sur plusieurs années, voire plusieurs siècles. Ce qu'une culture de base contient, c'est un ensemble de connaissances que cette expérience a mises au jour et qu'elle a identifiées comme de grande valeur. La valeur de ses savoirs ne tient cependant pas à leur ancienneté : ce n'est pas parce que 1789 est une date éloignée dans le temps qu'elle importe ; ce n'est pas parce que Balzac est mort en 1850 que son œuvre mérite d'être conservée et étudiée ; le théorème de Pythagore ne vaut pas en raison de son âge multi-millénaire ! Si les connaissances de la culture valent, c'est parce qu'elles ont maintes fois prouvé leur importance relativement à des enquêtes sociales, le fait d'être de bonnes réponses à des problèmes collectifs. Si elles doivent être transmises et conservées, c'est qu'elles sont un héritage des générations passées qui y ont trouvé matière à croître, à se développer, à grandir et à nous donner naissance. C'est à la culture comprise en ce sens que se réfère la citation suivante de Dewey¹²⁶ :

Les choses de la civilisation auxquelles nous attachons le plus de prix n'existent pas de notre propre chef : elles existent grâce aux actions et aux souffrances d'une communauté humaine ininterrompue dont nous ne constituons qu'un maillon. Notre responsabilité consiste à conserver, à transmettre, à rectifier et à étendre l'héritage des valeurs que nous avons reçues pour que les générations futures reçoivent un héritage plus solide et plus sûr, plus facilement accessible et plus généreusement partagé que celui que nous avons reçu (J. DEWEY 1934/2011, p. 179-180).

124. Cesser de la voir comme (exclusivement) propositionnelle mais aussi pratique.

125. Passer d'une transmission par la (seule) communication langagière à une transmission par le faire ; passer du modèle du cours magistral à celui de l'entraînement.

126. Citation lui servant d'ailleurs d'épithète comme nous l'avions déjà noté au chapitre 3, p. 239.

Ce que l'école doit transmettre, ce n'est donc pas un corps de savoirs encyclopédiques car ces savoirs ne *font* rien. Elle n'a pas à transmettre la culture *sous prétexte* qu'elle est un héritage car ce qui était valable hier ne l'est peut-être pas aujourd'hui. La culture ne vaut pas (seulement) en tant que lien mémoriel avec nos ancêtres, mais pour ce qu'elle permet de faire. Si l'école doit transmettre la culture, c'est que celle-ci est faite des habitudes, des réflexes, des repères pratiques éprouvés qui, eux, disposent d'un vrai pouvoir performatif. Une société est faite d'actions, de pratiques, de rites, d'événements, non d'un corpus de connaissances froides et figées. C'est donc à la condition d'une redéfinition de la culture comme ensemble de *pratiques* de référence que l'instrumentalisme peut souscrire à l'idée que l'école doit avoir pour mission de transmettre une culture de base commune à tous les élèves dont elle assure la formation. Cependant, cette redéfinition n'est pas que formelle : comme nous l'avons dit, elle implique des modifications profondes dans la manière même de réaliser l'acte de transmission.

6.7.5 Résumé

Dans une perspective instrumentaliste, l'école ne peut plus être ce lieu « hors-sol », cet établissement vide de contenu. Elle doit devenir *lieu de vie* si elle veut être un endroit d'*expériences*. En conséquence, c'est l'aménagement et l'usage même des locaux scolaires qu'il convient de repenser : ils doivent être destinés non à un enseignement formel mais à la vie même, condition de possibilité d'un réel apprentissage. Si nous résumons maintenant les conséquences principales que l'instrumentalisme fait subir à la philosophie traditionnelle en matière d'éducation, voici ce qu'il nous faudrait retenir.

L'apprentissage comme (re)découverte. Le fait que le savoir enseigné soit déjà connu de l'humanité en général et de l'enseignant en particulier ne change rien pour l'élève : ce savoir est tout aussi inconnu de lui qu'il l'était pour ses premiers découvreurs. L'accès au savoir ne procède ni d'une transmission directe d'une entité vers une autre, ni d'une réminiscence mais d'une construction au cours d'une enquête, que cet accès soit inédit, historique, ou ordinaire. Enseigner consiste donc à faire (re)jouer cette découverte.

L'importance de la problématisation. Puisque l'enseignement passe par la simulation d'une découverte d'un savoir *via* une enquête, la question de la problématisation se pose. Une enquête débute dans un doute, dans une situation indéterminée, face à une difficulté arrêtant le cours de l'action. Elle s'arrête lorsque le doute est levé, lorsque la situation est claire, avec une solution rétablissant le cours de l'action. Mais la fabrication d'une réponse suppose l'élaboration préalable d'un problème précis. Or, puisque la situation initiale est indéterminée, il n'y a pas, à proprement parler, de *problème*. L'un des enjeux d'une éducation instrumentaliste est de rappeler l'importance de la fabrication et de la compréhension du problème avant toute fabrication et compréhension de la réponse correspondante. Enseigner consiste donc non seulement, à entraîner les élèves à fabriquer des réponses, mais également à formuler des problèmes pertinents.

La situation didactique s'ancre dans la vie. L'enquête puise sa force dans le fait qu'elle est *vitale*, qu'elle tente de dépasser un obstacle gênant le cours de notre vie. Si « l'obstacle » ne gêne aucunement le déroulé de l'agir, il n'y a pas de doute et donc aucune raison de se mettre en quête d'une quelconque solution. Une situation didactique bien comprise est un contexte de résolution de problèmes *faisant* problème. Ce contexte peut être conçu par l'enseignant à différents degrés, il reste qu'il ne sera situation didactique qu'à condition qu'il engage l'élève dans l'élaboration d'une réponse à une difficulté qu'il éprouve comme telle.

Un enseignement poly-épistémique et polychronique. L'enracinement de l'enquête dans la vie même de la classe ou de l'élève rend hautement probable l'émergence de problèmes pertinents très divers. Dès lors, le temps d'enquête est un temps dans lequel est hautement probable l'étude simultanée, par des élèves différents, de savoirs différents : le temps d'enquête est poly-épistémique. D'autre part, la diversité des élèves, des intérêts et des difficultés rencontrées simultanément dans la vie, rend hautement probable des déroulés d'enquête plus ou moins longs. Dès lors, le temps d'enquête est un temps pluriel, un temps dans lequel les enquêtes ne commencent et ne se terminent pas au même moment : le temps d'enquête est polychronique. Ces deux conséquences sont importantes pour la pratique concrète de l'en-

seignement car elle requiert de profondes modifications des temps ordinaires d'étude.

Le curriculum comme guide pour le professeur. La vie est l'origine fondamentale de toute connaissance en tant qu'elle est l'origine de toutes les situations indéterminées rencontrées. Pour autant, une société démocratique ne peut laisser à l'individu, à la famille ou au milieu social la tâche d'éduquer et d'instruire. L'institution scolaire est une nécessité démocratique afin que chaque enfant reçoive une éducation minimale similaire, base sur laquelle la citoyenneté peut s'établir. Pour cette raison, un curriculum est indispensable. La tâche du professeur est alors de faire tenir ensemble ces deux exigences : la vie comme origine de l'enquête, les savoirs du programme comme finalité. Une large partie de son action doit donc consister à sélectionner et orienter, dans le foisonnement des problèmes et des intérêts des élèves, ceux susceptibles d'aboutir aux savoirs explicités dans le programme. De la sorte, l'expérience de l'élève ou de la classe s'inscrit dans une continuité avec l'expérience humaine dont il n'est que le représentant.

Un professeur médiateur. Enseigner ne consiste pas, et n'a jamais pu consister en la transmission directe de savoirs détenus par l'enseignant à un élève. Dans un cadre pragmatiste, enseigner à l'école consiste à faire le lien entre des expériences collectives ou personnelles et une expérience sociale voire humaine. Le professeur est un médiateur : il assure ce lien qui relie la génération présente aux générations passées. Cette mission, il l'assure par la confection, la mise en place et l'animation de situations didactiques qui permettent *l'abstraction* d'un savoir général ou universel à partir d'une expérience particulière. Cette mission suppose à la fois une grande maîtrise de ces savoirs-objectifs présentés dans le programme, un excellent savoir-faire en matière d'ingénierie didactique, ainsi qu'une maîtrise poussée de l'animation de ces situations. On comprend en conséquence quels seraient les axes principaux d'une formation enseignante renouvelée.

Une nouvelle conception de la culture. L'école a toujours eu comme prétention de délivrer une culture commune, un corps de savoirs faisant office de socle commun à l'ensemble d'une société. Mais la conception de cette culture par la philosophie traditionnelle rend cette mission impossible sinon

absurde puisqu'elle fait de la culture un ensemble de savoirs propositionnels dont la possession fournirait, dans un second temps, des dispositions à agir en conformité avec ces idées et à les utiliser à bon escient. Dans une optique pragmatiste, la culture est avant tout un ensemble de pratiques, de croyances, d'habitudes, de repères pour agir, et hérités des générations passées. Ces savoirs ont une grande valeur parce qu'ils ont été solution à des problèmes majeurs rencontrés par le passé. Transmettre une culture, ce n'est pas transmettre un trésor, c'est transmettre une boîte à outils. Ces outils sont les plus fondamentaux, donc les plus précieux ; les outils de base, ceux à partir desquels nous pouvons forger d'autres outils afin de répondre plus précisément aux défis contemporains. Si l'école se doit de les faire passer de génération en génération, c'est que ces savoirs sont des plus universels.

De manière générale, il convient de garder en tête que *l'école doit devenir un lieu d'enquête*, un lieu d'étude du milieu, à même la vie. Il s'ensuit qu'elle doit être riche de ces occasions à partir desquelles apparaissent les problèmes qui initient l'investigation. Il s'ensuit également que la formation des professeurs doit être autant axée sur la connaissance précise des savoirs qu'ils ont à faire étudier, que sur cette pratique si particulière, faisant leur singularité, consistant à articuler problème réel et étude d'un savoir. Être formé à l'élaboration de situations d'enquête véritables, voilà tout l'enjeu d'une formation enseignante renouvelée pour une école reconstruite.

6.8 Conclusion

Ce chapitre avait une double fonction. Premièrement, il visait à rendre tangible mon postulat fondamental selon lequel les théories de la connaissance avaient des conséquences éducatives. Le concept de connaissance joue comme la rotule de cette articulation : c'est parce que les théories relatives à la connaissance et à l'éducation partagent le souci d'y accéder qu'un lien fort les unit. Pour rendre palpable cette idée, j'ai préféré user d'une sorte d'étude de cas, à savoir, présenter les conséquences éducatives de l'épistémologie pragmatiste instrumentaliste. J'aurais davantage pu développer ces

conséquences, rentrer dans plus de détails, explorer plus précisément encore les implications de cette épistémologie. J'aurais également plus multiplier les conséquences car je n'ai rien dit de la place faite à l'éducation artistique, de l'apprentissage de la morale ou de la démocratie qui, dans une optique éducative instrumentaliste, seraient profondément remaniés. Bref, tant qualitativement que quantitativement, il y aurait encore beaucoup à dire sur les rapports entre philosophie de la connaissance pragmatiste et philosophie pragmatiste de l'éducation et de l'enseignement. C'est que mon sujet résidait plutôt sur ce passage, cette articulation entre ces deux thèmes et non sur l'un ou l'autre. Le plus possible, j'ai ainsi tenté de partir de conceptions épistémologiques et de tirer les premières conséquences éducatives que ces conceptions me semblaient entraîner sans m'aventurer trop loin. J'ai essayé de rapprocher deux continents, non de les explorer.

Deuxièmement, l'objectif de ce chapitre visait, grâce à ce rapprochement, à contester ou à remettre en cause un certain nombre d'évidences éducatives, pédagogiques ou didactiques. L'idée était de fournir une boîte à outils permettant de tester la solidité des conceptions aujourd'hui en vigueur *pratiquement*¹²⁷, et à construire des alternatives devant l'échec inévitable de ces pseudo-*allant de soi*. Là aussi, la tâche est inachevée. Bien d'autres pratiques et conceptions tacites faisant œuvre de « normalité » n'ont pas été démontées alors qu'elles méritaient de l'être. Par exemple, j'aurais pu dire quelques mots sur la fausse évidence avec laquelle s'impose la multiplication des normes de sécurité et d'hygiène qui, loin de favoriser le développement de l'enfant, tendent à le rendre précisément impossible parce qu'interdisant

127. Le point est important : il me semble que d'un point de vue discursif, la pensée classique de l'éducation reposant sur une philosophie traditionnelle n'est plus très vivace. Le discours pédagogique, quelle que soit sa qualité, est très présent dans nos sociétés modernes libérales. Mais dans les faits, pratiquement, force est de constater la faiblesse de ses effets. Les écoles et les classes actuelles sont bien plus proches des écoles et des classes d'il y a 100 ans que des projets « utopiques » défendus par les discours pédagogiques. Sans doute cela tient-il moins à un manque de culture pédagogique, ou même de volonté de la part des enseignants, qu'à des circonstances matérielles défavorables (classes surchargées, pression d'un programme toujours plus dense, augmentation du nombre de missions attribuées à l'école ou à l'enseignant, mépris pour l'enseignement primaire au profit de l'enseignement supérieur « d'élite »...) à la mise en place d'une véritable révolution scolaire. Dans les faits, pratiquement donc, les évidences, les allants-de-soi éducatifs sont toujours ceux d'il y a 100 ans et plus.

de plus en plus les pratiques requises pour cela ¹²⁸. Néanmoins, j'espère que la pensée instrumentaliste sera suffisante pour jouer le rôle d'outil qu'elle ne dédaignerait pas lorsque d'autres normes de ce genre se présenteront au lecteur.

S'il ne devait rester qu'une idée-outil de l'instrumentalisme, sans doute faudrait-il retenir celle selon laquelle *le savoir est un agir*. Cette thèse contient à elle seule l'ensemble des autres et c'est pourquoi la garder en tête peut être un excellent garde-fou contre toutes les conceptions traditionnelles de la connaissance dont le fonds commun réside dans la conception de la connaissance comme possession d'un certain objet.

Une ultime remarque pour finir. Étant donné l'énormité du chantier que représente la reconstruction de l'éducation et de l'enseignement à l'aune des critères et valeurs instrumentalistes, il pourrait nous être rétorqué que cette théorie semble se contredire elle-même d'un certain point de vue. En effet, elle repose davantage sur une critique d'un ordre constitué que d'une observation, d'une expérience éducative ou pédagogique pouvant l'appuyer. Pire : la révolution qu'elle suppose est telle qu'elle semble s'interdire, sinon logiquement, du moins dans les faits, toute vérification empirique. Autrement dit, la théorie instrumentaliste de l'éducation est peut-être intéressante, convaincante, cohérente, elle reste *a priori* ! Peut-être qu'une expérience visant à tester ses propositions mettrait à jour de telles difficultés qu'à côté d'elle, le modèle traditionnel apparaîtrait bien plus sûr, fiable et efficace. . .

L'objection est de taille et je ne me défilerais pas : oui, cette théorie manque d'assises pratiques, empiriques, expérimentales. Non que rien ne puisse venir l'étayer d'un point de vue pratique : de nombreuses et diverses petites expériences en psychologie, en pédagogie, en didactique pourraient lui fournir un caractère moins théorique. Cependant, il est vrai qu'en tant que contre-modèle, que forme scolaire alternative, l'éducation instrumentaliste n'a jamais été vraiment testée ¹²⁹. Nous ne sommes pas à l'abri d'une critique

128. L'aseptisation du milieu scolaire peut être positif pour l'éducation quand l'école est dans un état tel qu'elle constitue plus un obstacle qu'un moyen de s'élever. Mais elle devient contre-productive quand elle associe systématiquement « risque » à « danger ».

129. Là encore, une bonne partie de la faute en incombe, à mon sens, à l'organisation de l'école aujourd'hui qui rend pratiquement impossible toute réforme allant dans le sens

« utopiste » : « Tout cela c'est bien beau, mais ça ne verra jamais le jour ! » Pour asseoir la crédibilité de l'instrumentalisme en éducation, l'analyse philosophique n'est pas suffisante. Elle doit s'ancrer pratiquement, empiriquement ; montrer que le discours n'est pas qu'un discours, qu'il produit des effets et des effets compatibles, voire attendus. Mais comment faire ? L'école actuelle, prisonnière de sa propre forme est incapable de nous servir de terrain d'observation ou d'expérience. Seul un établissement « à part », « en marge » de ce système pourrait être à même de tester un certain nombre des thèses instrumentalistes et ainsi donner chair et donc crédibilité à la philosophie pragmatiste de l'éducation. Puisqu'elle devrait exister, une telle école ne serait pas une *utopie* qui, par définition, n'est nulle part. Et puisqu'elle devrait être autre, une telle école devrait donc être une *hétérotopie*. . . L'École Freinet ne pourrait-elle pas être notre hétérotopie instrumentaliste ?

d'une forme scolaire de ce genre. Néanmoins, l'absence de théorie, de vision globale, de conception générale de l'éducation sur des bases instrumentalistes (mises à part celles faites par Dewey lui-même) peut aussi expliquer l'absence corollaire de telles expériences.

Bibliographie de la deuxième partie

- ARENDR, Hannah (1989), *La crise de la culture*, Paris : Gallimard.
- BOUTIER, Jean, Jean-Claude PASSERON et Jacques REVEL, éd. (2006), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- BROUSSEAU, Guy (1998/2004), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CATINAUD, Régis (2015), « Qu'est-ce qu'une pratique ? Théorie et théorisation des pratiques », thèse de doct., Université de Genève, Université de Lorraine.
- CHAKRAVARTTY, Anjan (2014), « Scientific Realism », in : *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, sous la dir. d'Edward N. ZALTA, URL : <http://plato.stanford.edu/entries/scientific-realism/>.
- CHARBONNIER, Sébastien (2009), « De l'intérêt au savoir : le processus de l'apprentissage chez Dewey et Bachelard », in : *Recherches en éducation* 6.
- CHEVALLARD, Yves (1991a), *La transposition didactique*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- (2010), « La didactique, dites-vous ? », in : *Éducation & didactique* 4.1, p. 139–148.
- COMETTI, Jean-Pierre (2010), *Qu'est-ce que le pragmatisme ?*, Paris : Gallimard.
- (2016), *La démocratie radicale : lire John Dewey*, Paris : Gallimard.
- DELEDALLE, Gérard (1966), *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris : PUF.
- (1993), *La philosophie américaine*, Bruxelles : de Boeck.
- DESCARTES, René (1992), *Méditations métaphysiques*, Paris : Flammarion.

- DEWEY, John (1916/2011), *Démocratie et éducation*, Paris : Armand Colin.
- (1920/2003), *Reconstruction en philosophie*, Pau : Presses Universitaires de Pau.
- (1925/2012), *Expérience et Nature*, Paris : Gallimard.
- (1929/2014), *La quête de certitude*, Paris : Gallimard.
- (1933/2004), *Comment nous pensons*, Paris : le Seuil.
- (1934/2011), *Une foi commune*, Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- (1934/2012), *L'art comme expérience*, Paris : Gallimard.
- (1935/2014), *Après le libéralisme ? Ses impasses, son avenir*, Paris : Climats.
- (1938/1993), *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris : PUF.
- (1939/1955), *Liberté et Culture*, Paris : Aubier-Montaigne.
- (1962), *L'école et l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- DUMMETT, Michael (1982), « Realism », in : *Synthese* 1.52, p. 55–112.
- FABRE, Michel (2005), « Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard », in : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 38, p. 53–67.
- (2006), « Analyse des pratiques et problématisation », in : *Recherche et formation* 51, p. 133–145.
- (2007), « De l'horrible danger des idées de problème et de problématisation », in : *Penser l'éducation* 1.22, p. 43–52.
- (2008a), « L'éducation chez Dewey : conversion oyu adaptation », in : *Recherches en éducation* 5, URL : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no5.pdf>.
- (2008b), « Les différents modèles théoriques de la problématisation en philosophie », in : *Côté Philo* 11, p. 23–38.
- (2009), « Les inducteurs de problématisation », in : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 42.3, p. 111–129.
- FABRE, Michel et Etiennette VELLAS, éd. (2006), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles : de Boeck.
- FLECK, Ludwik (2008), *Genèse et développement d'un fait scientifique*, Paris : Flammarion.
- GAULTIER, Benoît (2016), *Qu'est-ce que le pragmatisme*, Paris : Vrin.

- GIREL, Mathias (2014), « L'expérience comme verbe ? », in : *Éducation permanente* 1.198, p. 23–34, URL : <http://www.philosophie.ens.fr/IMG/EP198%20GIREL.pdf>.
- GLANZBERG, Michael (2014), « Truth », in : *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, sous la dir. d'Edward N. ZALTA, URL : <http://plato.stanford.edu/entries/truth/>.
- GOODMAN, Nelson (1990), *Langage de l'art*, Paris : Jacqueline Chambon.
- JAMES, William (2007), *Le pragmatisme*, Paris : Flammarion.
- KANT, Emmanuel (1803/1886), *Traité de pédagogie*, sous la dir. de Jules BARNI, URL : http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/old2/file/kant_pedagogie.pdf.
- KUHN, Thomas (1962/1983), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion.
- (1990), *La tension essentielle*, Paris : Gallimard.
- MADÉLRIEUX, Stéphane (2012), « Expérencier », in : *Critique* 12.787, p. 1012–1013, URL : www.cairn.info/revue-critique-2012-12-page-1012.htm.
- MARTINAND, Jean-Louis (1989), « Pratique de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques », in : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2, p. 23–29.
- MAURICE, Hamington (2014), « Jane Addams », in : *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, sous la dir. d'Edward N. ZALTA, URL : <http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/addams-jane/>.
- MILANESE, Arnaud (2015), « Dewey et le radicalisme politique dans les années 30 : entre critique et réappropriation », in : *Philosophical Enquiries* 5.
- MILLER, Alexander (2013), « Realism », in : *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, sous la dir. d'Edward N. ZALTA, URL : <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/realism/>.
- ORANGE, Christian (2005), « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », in : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 38.3, p. 69–94.

- PEIRCE, Charles Sanders (1905), « What pragmatism is », in : *The Monist* XV.2, p. 161–181.
- (2002), *Oeuvres I : pragmatisme et pragmaticisme*, Paris : Cerf.
- PEÑA-RUIZ, Henri (2005), *Qu'est-ce que l'école ?*, Paris : Gallimard.
- PEREIRA, Irène (2010), *Peut-on être radical et pragmatique ?*, Paris : Textuel.
- PIHLSTRÖM, Sami (2007), « The realism issue from a deweyan perspective », in : *Americana* 3.2, URL : <http://americanajournal.hu/vol3no2/pihlstrom>.
- éd. (2011), *The Continuum companion to pragmatism*, New York : Continuum.
- POUIVET, Roger (2008a), *Philosophie contemporaine*, Paris : PUF.
- (2008b), « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation », in : *Éducation & didactique* 2.3, p. 123–139.
- PUTNAM, Hilary (1984), *Raison, vérité et histoire*, Paris : Les éditions de minuit.
- (1994), *Le réalisme à visage humain*, Paris : le Seuil.
- (2004), *Fait/Valeur : la fin d'un dogme*, Paris : L'Éclat.
- (2013), *L'Éthique sans ontologie*, Paris : Cerf.
- RORTY, Richard (1979/1990), *L'Homme spéculaire*, Paris : le Seuil.
- (1995a), *Essai sur Heidegger et autres écrits*, Paris : PUF.
- (1995b), *L'espoir au lieu du savoir : introduction au pragmatisme*, Paris : Albin Michel.
- SENSEVY, Gérard (2011), *Le sens du savoir*, Bruxelles : de Boeck.
- SHOOK, John R. et Joseph MARGOLIS, éd. (2006), *A companion to pragmatism*, Oxford : Blackwell Pub.
- SPINOZA, Baruch (1965), *Éthique*, Paris : Flammarion.
- TERRISE, André, éd. (2001), *Didactique des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles : de Boeck & Larcier.
- TIERCELIN, Claudine (2002), *Hilary Putnam : l'héritage pragmatiste*, Paris : PUF.
- TROGER, Vincent et Jean-Claude RUANO-BORBALAN (2005), *Histoire du système éducatif*, Paris : PUF.

- TROTSKY, Léon, John DEWEY et Émilie HACHE (2014), *Leur morale et la nôtre*, Paris : Paris : La Découverte.
- TSUIN-CHEN, Ou (1958), *La doctrine pédagogique de John Dewey*, Paris : Vrin.
- WITTEGENSTEIN, Ludwig (1965), *Le cahier bleu et le cahier brun*, Paris : Gallimard.
- ZAGZEBSKI, Linda (2010), « Philosophie de la connaissance : Croyance, connaissance, justification », in : sous la dir. de Pascal ENGEL et Julien DUTANT, Paris : Vrin, chap. Les vertus épistémiques, p. 395–419.
- ZASK, Joëlle (2015), *Introduction à John Dewey*, Paris : La Découverte.

Troisième partie

Étude de l'École Freinet à partir de cas concrets

Retour à l'École

7.1 Introduction

Qu'est-ce que l'École Freinet de Vence ? À cette question, différents types de réponses sont possibles : une réponse historique, une réponse éducative, une réponse philosophique, une réponse politique... Elle est le fruit d'une histoire singulière, celle du couple Freinet, dans le contexte historique de la première moitié du XX^e siècle. Elle est une expérience éducative spécifique à la fois en marge de l'Éducation Nationale et, d'une certaine manière, des réseaux des militants pédagogiques de l'éducation nouvelle. Elle est une hétérotopie, ce lieu « d'ailleurs », ce lieu autre dans lequel des expériences inédites et radicales sont possibles. Elle est enfin un lieu critique ; critique du capitalisme d'alors, des inégalités qu'il génère et des pratiques sociales délétères pour le corps et l'esprit qu'il rend possible voire encourage. L'École Freinet est tout cela et bien d'autres choses encore. Vouloir en donner une définition totale et complète demanderait tout une vie sinon l'éternité.

Pour notre part, nous souhaitons lui donner une signification renouvelée ou plus exactement nous en servir comme d'un cas à penser. En d'autres termes, notre travail n'a pas pour ambition de dire la vérité de l'École mais de mettre à jour certains éléments qui lui sont propres et qui pourraient bien initier questions, interrogations, remises en causes d'évidences. Notre sujet n'est donc pas tant de savoir « ce qu'est l'École Freinet » mais de l'éclairer sous un jour tel que certaines de ses caractéristiques viennent attiser notre curiosité. C'est à l'aune du pragmatisme que nous avons choisi d'effectuer cet éclairage. Notre lumière sera celle des théories de l'expérience et de l'enquête

deweyennes¹. La vérité de ce lieu si typique ne réside pas exclusivement en lui-même mais dans ce qu'il permet de penser, dans les inférences qu'il rend possibles. Une étude exégétique du lieu, qu'elle soit réalisée par le prisme de l'histoire, de la philosophie ou de la pédagogie sera toujours insuffisante parce qu'elle laissera dans l'ombre la question de savoir ce que cet établissement produit aujourd'hui et maintenant. Ce qu'elle *fait*, c'est là notre interrogation.

Néanmoins, une telle étude, si peu sensible à l'histoire risque, si elle est menée de front, de conduire à de mauvaises interprétations, à des contresens, à un manque de finesse dans l'analyse. L'ignorance historique peut être un biais dans le travail d'interprétation des actions actuelles produites par l'École. Il en va de même pour son caractère « idéologique », philosophique. Méconnaître la pensée ayant produit cet établissement, la philosophie qui a présidé à sa réalisation, c'est là encore se risquer à de parfaits contresens. Avant donc d'initier un travail de réflexion sur ce que ce lieu atypique produit, il nous faut contextualiser l'objet de nos interprétations afin que celles-ci soient à la fois fidèles et fertiles. Fidèles parce qu'en cohérence avec le sens même de l'objet d'étude sans s'inscrire tout à fait parfaitement dans la pensée qui lui a donné naissance. Fertiles parce que ce décalage limité permet d'apercevoir de nouvelles choses, des choses absentes du cadre initial et pourtant encore en accord avec lui. C'est pourquoi, aussi paradoxal que cela puisse paraître, la réflexion sur ce que l'École Freinet peut nous apporter aujourd'hui (travail anhistorique ou pouvant s'affranchir du contexte) commencera par un peu d'histoire et par une relocalisation philosophique.

7.2 Une rapide histoire de l'École Freinet de Vence

L'École Freinet est l'aboutissement d'un projet longuement réfléchi par le couple Élise et Célestin Freinet. Pour comprendre comment et pourquoi ces deux instituteurs l'ont construite, il convient de se pencher quelque peu sur leurs trajectoires respectives ainsi que sur les années qui précèdent son ouver-

1. Cf. chapitres 4 et 5

ture². C'est uniquement avec ces faits en tête que l'élaboration progressive de l'École en tant que telle devient intelligible.

7.2.1 Les Freinet avant l'École de Vence

Célestin Freinet

Célestin Freinet est né à Gars (Alpes-Maritimes) le 16 octobre 1886. Petit village isolé en montage, Gars n'est accessible qu'à pied. Il est essentiellement peuplé de paysans et d'éleveurs de chèvres. Les parents de Célestin, Joseph Delphin Freinet et Marie Victoire Torcat, ne dérogent pas à la règle même si sa mère tient une petite épicerie. Très tôt, le petit Célestin est impliqué dans la vie paysanne, amenant paître les troupeaux de son père. Il gardera toute sa vie ces premières expériences rurales comme des sortes de pierres de touche de l'intelligence humaine³. La famille Freinet habite sur la place du village où se trouve la fontaine, juste en face de l'école. Sur cette porte en bois a été gravée une lune. La mère de Célestin fera graver sur la sienne un soleil encore visible aujourd'hui.

Célestin est un bon élève. Alors que la majorité des élèves de sa classe arrête sa scolarité après le certificat d'études primaires, ses bons résultats lui offrent la possibilité de poursuivre à l'école primaire supérieure de Grasse. En 1912, il est reçu à l'école normale de Nice. L'école a donc été pour lui l'occasion d'une véritable progression sociale puisqu'il échappe au destin de paysan qui semblait lui être promis.

Quelques semaines après la déclaration de la Première Guerre mondiale, Célestin est envoyé prendre son premier poste d'instituteur à Saint-Cézaire. Ces quelques mois dans le métier sont loin d'être glorieux comme en témoigne (M. FREINET 1997). Freinet n'a pas toujours été un grand pédagogue, professeur génial; comme beaucoup il a d'abord dû se confronter au métier,

2. Ce qui suit n'est qu'une très rapide biographie d'Élise et Célestin Freinet ainsi que de l'École Freinet de Vence. L'idée est avant tout, comme pour Dewey (Cf. chapitre 3, p. 239), de présenter ces personnages historiques. Pour de plus amples détails, on consultera (BARRÉ 1995; É. FREINET 1969; M. FREINET 1997; GO et RIONDET à paraître).

3. Freinet s'exprime beaucoup par métaphores et analogies. Les plus fréquentes s'appuient sur des situations ayant tout à fait pu se produire à Gars : le cheval qui n'a pas soif, l'avènement de l'électricité, les savoirs médicaux ancestraux... (C. FREINET 1967a,b).

trouver ses marques, ou, comme il l'aurait dit lui-même « tâtonner ». Mais cette expérience sera de toute façon de courte durée puisqu'il se retrouve mobilisé en avril 1915. Le 27 octobre 1917, Freinet est blessé lors de l'offensive du Chemin des Dames. Il est alors rapatrié à l'arrière et entre dans une longue période de convalescence. Sa blessure est en effet sérieuse (il est touché au poumon droit) et nécessitera plusieurs interventions qui lui demanderont beaucoup de repos. Il faut attendre 1920 pour voir Célestin reprendre petit à petit l'activité d'enseignant que la guerre avait interrompue.

Sa véritable carrière, il la démarre à Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes). C'est également à cet endroit qu'il entame ses premières réflexions pédagogiques. Celles-ci ont d'abord deux sources⁴. Premièrement, sa blessure de guerre l'empêche de tenir la classe toute la journée. Rester debout et parler plusieurs heures ne lui est pas supportable. Freinet n'a donc d'autres choix que de réfléchir à des modalités d'enseignement compatibles avec son handicap. Deuxièmement, de la guerre Freinet n'a pas ramené qu'une infirmité : il y a trouvé une conscience politique par la rencontre d'Henri Barbusse et Henry Poulaille, tous deux écrivains communistes. C'est en tant que problème politique qu'il va dès lors envisager le problème éducatif. Si la pédagogie traditionnelle lui est insupportable, ce n'est pas seulement parce qu'elle l'épuise, mais parce qu'elle ne permet pas aux enfants du peuple auxquels il a affaire d'accéder au savoir. Ennui, indiscipline, hostilité à l'égard de l'école et de la connaissance scolaire. . . autant de maux que Freinet attribue à la pédagogie qu'il est censé appliquer. Or, pour lui, en maintenant les enfants des classes populaires éloignées du savoir, l'école ne leur permet pas d'acquérir les outils qui pourraient leur servir à s'émanciper, à devenir un prolétariat éclairé à même de renverser l'ordre capitaliste. S'initie alors un double mouvement intellectuel chez le jeune enseignant : une critique politique de l'école et de la pédagogie ordinaire et une recherche pédagogique alternative, la construction de dispositifs nouveaux d'enseignement, de techniques plus à même de

4. Quelques années plus tard, sa femme Élise en constituera une troisième

satisfaire les impératifs éducatifs. Les classes promenades⁵, le texte libre⁶, l'imprimerie⁷, la correspondance scolaire seront les premières innovations pédagogiques mises en place par Freinet.

Dès 1920, Freinet publie dans différentes revues des articles relevant de ces deux types réflexions. Il y fait part de sa critique politique de l'état du système d'enseignement tel qu'il existe dans la société capitaliste française ainsi que des techniques balbutiantes qu'il met en place dans sa propre classe. Il s'inscrit peu à peu dans le mouvement plus large de l'éducation nouvelle (MÉDICI 1995) alors en plein essor. Ce mouvement organise plusieurs voyages et Freinet en sera de quelques uns : il visite les écoles libertaires de Hambourg en 1922, se rend en URSS où il rencontre Kroupskaïa⁸ et découvre, en 1925, les innovations soviétiques en matière d'éducation (qui sont à ce moment loin de ce qu'elles seront sous l'ère stalinienne)... L'éducation nouvelle est l'occasion pour Freinet d'entrer en contact avec de nombreuses autres figures de la rénovation pédagogique comme Adolphe Ferrière (qui deviendra un ami) mais aussi Émile Decroly (dont il s'inspirera pour ses techniques) ou Roger Cousinet (COUSINET 2011), (HOUSSAYE 1994).

De 1920 à 1925, Freinet entame donc à la fois sa carrière d'instituteur et sa carrière de militant pédagogique *et*⁹ politique. Dans sa classe de Bar-sur-Loup, il expérimente et affine de nouvelles manières de faire classe et d'enseigner, techniques et expériences dont il fait part dans différentes revues spécialisées. Ce qui deviendra la pédagogie des Freinet est loin d'être stabilisé mais elle est belle est bien née. À la même époque, une jeune institutrice française repère les différents articles publiés par Freinet. Elle s'appelle Élise

5. L'idée consiste à initier un travail scolaire (rédaction, recherche documentaire, calculs...) à partir d'éléments rencontrés au cours d'une promenade dans les environs de l'école.

6. L'élève est invité à rédiger un texte sur le sujet de son choix. Ce texte est ensuite lu, commenté et travaillé par la classe.

7. Certains textes sont imprimés pour être envoyés aux correspondants ou paraître dans le journal de la classe.

8. Nadejda Konstantinovna Kroupskaïa (1869-1939) est l'épouse de Lénine. Après la révolution de 1917, elle est en charge de la rénovation de l'enseignement en Russie.

9. La conjonction est importante puisque Freinet reprochera ensuite au mouvement de l'éducation nouvelle de ne pas suffisamment articuler la question éducative à la question politique.

Lagier-Bruno.

Élise Freinet

Élise Lagier-Bruno est née à Pelvoux (Hautes-Alpes) le 14 août 1898. Ses parents, Claude Lagier et Julie Rostolland étaient tous deux instituteurs à Vallouise, village situé à deux kilomètres de là. Enfant d'une famille nombreuse, Élise est elle aussi issue d'un milieu plutôt rural. Mais à la différence de Freinet, l'école est dès le départ « une affaire de famille » car ses parents sont instituteurs. C'est donc sans trop de surprise que sa scolarité se passe sans encombre et même de manière tout à fait satisfaisante. Après une scolarité brillante à Vars, on lui propose d'intégrer l'école primaire supérieure à Briançon. De là, on lui offre la possibilité d'intégrer l'école normale de Gap¹⁰. À partir de 1919, à l'issue de son Certificat d'Aptitude Pédagogique, elle est nommée dans de petits villages alpins¹¹.

Rapidement Élise a développé un goût pour les arts et la critique politique. Cette dernière peut trouver son origine dans le profil de son père, « un libre-penseur de gauche et un fervent laïc » (GO et RIONDET à paraître). Très tôt Élise s'intéresse aux mouvements communistes et aux programmes socialistes. Mais sans doute cela n'est-il pas totalement étranger à ses lectures puisqu'elle est une lectrice fidèle des revues *Clarté* (revue communiste) et *École Émancipée* (revue anarcho-syndicale), revues dans lesquelles Freinet publie ses articles. En outre, c'est une grande lectrice, comme en témoignent les carnets qu'elle a tenus depuis ses années à l'école normale et sur lesquels elle inscrivait certains passages des livres qu'elle lisait : Victor Hugo, Anatole France, Lamartine, Charles Péguy, Edmond Rostand, Alfred de Musset, Charles Baudelaire, Chateaubriand, Montaigne, Épicure, Sénèque, Épictète, Blaise Pascal, Condorcet, Stendhal, Henri Barbusse, Jules Michelet, Ernest

10. Si la proposition de l'école normale pour Célestin peut sembler une performance étant données les conditions sociales qui étaient les siennes, on peut s'étonner que ce soit la même proposition qui fut faite à Élise : on eut pu, en effet, lui proposer de passer le Baccalauréat. Cette non-proposition témoigne du fait qu'à l'époque, cet examen n'était accessible qu'aux classes sociales supérieures.

11. En tant que femme, son cursus n'a pas été interrompu par la guerre.

Renan, Friedrich Nietzsche...¹² Cet esprit critique affirmé, Élise en fera la preuve dès ses premières années d'enseignements. En 1920, elle écrit à l'inspection afin de se plaindre de l'absence de logement de fonction salubre à Serre-Barbin où elle est nommée. Elle demande également à ce que la pièce qui sert de salle de classe soit, sinon rénovée, du moins mieux entretenue. L'abondante correspondance entre elle et sa hiérarchie relativement à des revendications matérielles pour obtenir de bonnes conditions de travail, témoigne de cet esprit critique et exigeant (GO et RIONDET à paraître). Sans doute ce caractère affirmé sera-t-il l'une des clés de la future pédagogie des Freinet.

Concernant l'art, on peut voir en Élise une artiste contrariée, une artiste dans le rôle d'une institutrice. On l'a vu, nombreux sont les poètes et romanciers qui occupent ses lectures. Mais Élise est aussi peintre, sculptrice... Elle touche à de nombreuses techniques : encres, eau forte, gravure sur bois... Dès 1920, elle suit des cours de peinture par correspondance. En 1925, alors fatiguée de la lutte incessante pour obtenir un logement décent et une salle de classe en état, elle se met en congé car ses conditions de travail la font douter de son orientation professionnelle : institutrice ou artiste (RIONDET 2013a) ? Sur les conseils d'un inspecteur, elle décide de suivre plus assidûment des cours de peinture en vue de devenir professeure de dessin.

C'est à la même période qu'Élise et Célestin se rencontrent pour la première fois. Cette première entrevue est fugace, quelques minutes à la gare de Grenoble où l'un et l'autre sont alors en attente de correspondances. Cela faisait plusieurs mois qu'ils s'écrivaient. Élise avait repéré les articles de ce Célestin qui, comme elle, dénonçait les conditions d'exercices de l'enseignement, le fonctionnement de l'école publique, critiquait la pédagogie traditionnelle et adoptait une lecture politique des questions éducatives. Même si nous ne disposons que de peu d'informations sur le sujet, nous savons que ce sont avant tout cette communauté d'idées, d'opinions politiques et pédagogiques qui concourra à faire de cette rencontre quelque chose de profond et durable. Élise dit d'ailleurs de Célestin « qu'il a [ses] idées et qu'il [la] comprend. » (M. FREINET 1997, p. 113). Fin 1925, Freinet demande la main d'Élise à ses

12. (GO et RIONDET à paraître)

parents et, le 6 mars 1926, le mariage est célébré à Saint-Jean-de-Queyrières. C'est ainsi que s'unissent non seulement deux individus mais deux pensées ; non pour fusionner et s'aliéner totalement l'une dans l'autre mais pour atteindre une forme plus puissante encore. C'est ainsi que naît « la machine Freinet ».

Le début de la machine Freinet

Avec la rencontre puis le mariage d'Élise et Célestin, les conditions sont réunies pour que naissent ce qui deviendra la pédagogie des Freinet. Ces conditions, c'est ce couple même, cette véritable machine à deux moteurs dont l'un favorise le fonctionnement de l'autre. C'est à cette machine que l'on doit l'avènement de l'École Freinet de Vence. J'emprunte l'expression « machine Freinet » à (GO et RIONDET à paraître) pour désigner l'entité irréductible que forme alors le couple Freinet. Bien qu'ayant deux personnalités différentes et pas tout à fait superposables, Élise et Célestin Freinet ont produit une œuvre dont il est difficile et même finalement inutile d'identifier qui des deux en est le véritable auteur. La réponse est plus simple : l'œuvre des Freinet n'est pas l'œuvre d'Élise et/ou de Célestin ; elle est l'œuvre des Freinet, du couple Freinet. À l'évidence certaines parties sont davantage dues à l'un et d'autres à l'autre mais jamais sans une certaine intégration, assimilation au sein d'un tout. La pensée et la pédagogie des Freinet n'est pas constituée de briques tantôt apportées par Élise, tantôt amenées par Célestin. Elle est plutôt une forme de synthèse, de tout organique, fruit d'un travail intellectuel conjoint du couple d'instituteurs.

Cependant, en 1926, les Freinet sont encore loin de l'expérience Vençoise. Célestin consacre une part très importante de son temps et de son énergie au mouvement de rénovation pédagogique qu'il a initié dès le début de sa carrière. Ce mouvement s'appelle alors *L'imprimerie à l'école*. Il regroupe de plus en plus d'instituteurs et d'institutrices de toute la France qui ont au moins deux points communs. D'abord, ils se retrouvent tous autour de *la technique*¹³ de l'imprimerie en classe. Concrètement, cette technique consiste

13. Célestin tient particulièrement à distinguer le terme de *technique* (pédagogique) de celui de *méthode* (pédagogique). Une méthode est un ensemble systématique, un canevas

à dériver des moyens d'enseigner différents savoirs de la tâche d'imprimer des textes de toutes sortes. Dans l'imprimerie en classe, la presse n'est que la partie émergée de l'iceberg car derrière elle se trouve tout le travail de rédaction du texte, lequel suppose la recherche d'un sujet (qui peut apparaître au cours d'une classe promenade), la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison mais également de l'expression. Pour cela un véritable travail collectif des élèves et du maître est nécessaire : imprimer un texte est une bonne chose mais il faut apprendre à écrire et tout ce que cela signifie. Enfin, la publication au sein d'un journal de classe diffusé et envoyé aux correspondants produit une émulation sans commune mesure avec la simple rédaction couchée sur un cahier personnel (C. FREINET et BALESSÉ 1961). Les membres de *L'imprimerie à l'école* tentent donc de mettre sur pied et d'affiner cette technique, faisant part de leurs efforts, des difficultés qu'ils rencontrent mais aussi de leurs succès et de leurs suggestions au sein d'une revue portant le nom de cette association¹⁴. En plus de *cette* technique, les membres de *L'imprimerie à l'école* partagent l'analyse critique du fonctionnement de l'école française d'alors. C'est d'ailleurs ce mécontentement à l'égard de son état qui a poussé bon nombre d'entre eux à rejoindre le mouvement. Aux récits d'expériences axés autour de l'imprimerie s'ajoutent donc des articles plus larges, posant des questions plus globales sur l'éducation, ses finalités et ses moyens, interrogeant certaines conceptions du métier d'instituteur et du rôle de l'école au sein de la société capitaliste. En d'autres termes, si *L'imprimerie à l'école* est une association et une revue pédagogique, elle est aussi un collectif politique parce qu'elle ne dissocie pas la question éducative de la question plus générale du type de société dans laquelle l'école (dys)fonctionne. En 1928 *L'imprimerie à l'école* en tant que revue et en tant que collectif intègre désormais des réflexions autour d'autres moyens pédagogiques alors nouveaux comme la radio ou le cinéma. Devant

à respecter, un ensemble de règles à suivre pour obtenir quelque chose (en l'occurrence l'apprentissage d'un savoir par l'élève). À l'inverse, une technique est une pratique plus souple, à l'utilisation différenciée selon la situation. Son but peut d'ailleurs être pluriel et n'a pas forcément comme objectif l'enseignement d'un savoir très précis et unique à un élève.

14. Cette dernière organise également des rencontres, des congrès ainsi que la vente du matériel nécessaire à la mise en pratique de l'imprimerie en classe.

le besoin croissant de matériel que ces nouvelles techniques pédagogiques supposent, une nouvelle entité apparaît, dérivant de l'entité mère : la *Coopérative de l'École Laïque* (CEL). Celle-ci est en charge de l'acquisition et de la diffusion de tous le matériel pédagogique requis pour construire une nouvelle manière de faire classe. Peu à peu, cette entité, dont l'importance est vitale pour l'activité même de chaque enseignant membre, va occuper le devant de la scène. Dans l'histoire du mouvement Freinet, elle occupe en conséquence une place bien plus importante¹⁵.

Il n'est pas difficile de comprendre en quoi *L'imprimerie à l'école* (puis la CEL) est gourmande en temps et en énergie pour Freinet qui y a une place centrale : il s'occupe de trouver un local pour entreposer le matériel, des tâches administratives diverses (collectes des cotisations, envoi des bulletins...), de l'organisation des rencontres nationales, des relations avec d'autres groupes comme le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN)¹⁶. . . Mais Élise est elle aussi bien occupée à cette même époque. Rappelons qu'en 1926, elle est en congé de l'Éducation Nationale pour suivre des études artistiques. Elle profite également de ces congés pour effectuer quelques voyages et pour se rapprocher de groupes politiques avec lesquels elle se trouve de plus en plus en affinité. En 1928, elle effectue avec Célestin un voyage à Leipzig. Tous deux se rendent à un congrès sur l'éducation à l'occasion duquel Freinet devait communiquer. Ils y tiennent un stand pour représenter le mouvement de *L'imprimerie à l'école*. Au cours de ce congrès, Élise retrouve Meta Krauss-Fessel, une militante politique et intellectuelle qu'elle avait rencontrée lors de son séjour à Paris. Meta Krauss avait ouvert le congrès mais était surtout membre d'un réseau politique militant aux idées qui exerçaient un vif intérêt sur Élise (GO et RIONDET à paraître) : féminisme, naturisme, communisme voire anarchisme, Meta Krauss est en contact avec une série de figures et de personnalités « en marge » de la société allemande comme

15. Celle-ci est également due à sa longévité puisque la CEL existera jusqu'en 1986.

16. *L'imprimerie à l'école* se distingue du GFEN en ceci qu'elle adopte une lecture résolument critique et politique de la question scolaire et éducative. Pour le dire franchement, elle se revendique d'inspiration marxiste et n'hésite pas à pointer du doigt ce qu'elle pense être des faiblesses d'analyse de la part des membres du GFEN lorsqu'ils évacuent totalement la question des rapports de classes du sujet éducatif.

l'écrivain anarchiste Erich Mühsam¹⁷ (GO et RIONDET à paraître). C'est un milieu très militant mais dans lequel on trouve quelques artistes, poètes ou écrivains. Ce mélange d'engagement politique et artistique correspond bien au profil d'Élise et c'est pourquoi elle gardera très longtemps des contacts avec ces membres. Ce sera notamment le cas lorsqu'elle sera touchée par des ennuis de santé, dès 1928 mais surtout à partir de 1931.

En 1928, le congé d'Élise est censé être terminé. Le couple venait de quitter le Bar-sur-loup pour s'installer à Saint-Paul-de-Vence. Freinet est nommé à l'école du village à la rentrée d'octobre. Cette école dispose, en plus de la classe des garçons, d'une classe de filles dont le poste est alors convoitée par Élise. Cette situation serait en effet idéale pour tous deux car l'un et l'autre sont fortement engagés dans la gestion de la CEL alors hébergée chez eux¹⁸. Pourtant, lors de cette même rentrée, elle apprend sa nomination à l'école de Vence, située quelques kilomètres plus loin¹⁹. En plus d'être ressentie comme injuste (pourquoi nommer une autre institutrice alors qu'elle est disponible dans le village ?), cette affectation s'avère incompatible avec son activité au sein de la CEL (se rendre à Vence chaque jour la ferait partir très tôt et rentrer très tard, ce qui l'empêcherait d'effectuer ses diverses tâches de gestion). Pour ces raisons, Élise refuse ce poste. Il lui faut attendre octobre 1930 pour avoir gain de cause et être nommée, comme Célestin, à l'école du village.

Cette école, comme le logement de fonction, n'est pas d'une parfaite salubrité. Cette question sera à l'origine de deux événements majeurs, déterminants pour la suite de la pensée des Freinet. C'est à cause d'elle qu'éclate la fameuse « affaire Saint-Paul » ; et c'est pour Élise l'origine de ses ennuis de santé. Si la première est sans doute le point de départ de l'École de Vence, l'état de santé d'Élise et son combat contre la maladie marqueront durablement la philosophie même des Freinet. Dès 1928, Élise a une santé fragile²⁰. Mais c'est paradoxalement en ayant gain de cause auprès de sa hiérarchie

17. Mort en camp de concentration en 1934.

18. Freinet trouvera, quelques mois plus tard, un petit local à proximité.

19. Bien que très proches à vol d'oiseau, à cause du relief, Saint-Paul et Vence sont en réalité assez éloignés lorsqu'il s'agit de les relier à pied.

20. Son amie Meta Krauss s'inquiète de son « rhume » (GO et RIONDET à paraître).

pour obtenir le poste de Saint-Paul qu'Élise va voir sa santé considérablement décliner au point qu'elle est déclarée tuberculeuse en 1931 et mise en congé pour raison de santé. Pour elle, il ne fait aucun doute que c'est l'état même des classes qui est responsable de cette dégradation soudaine. Locaux poussiéreux, humides, froids, peu ventilés et sombres, dans sa correspondance avec sa famille et ses amis (français et allemands), elle ne cache pas ses conditions de travail et les accuse d'être à l'origine de sa mauvaise santé. Ses lettres à sa hiérarchie et à la mairie, comme celles de son mari, n'y feront rien. En congé et très affaiblie, Élise finit, fin 1933, par consulter un médecin naturiste²¹ à Nice recommandé par son entourage²². Alors que rien n'avait vraiment été concluant jusqu'à présent, la cure de ce médecin semble fonctionner puisqu'Élise retrouve peu à peu ses forces. Cet épisode serait anecdotique s'il n'avait pas engagé Élise (et plus globalement le couple Freinet) non seulement dans tout un ensemble de pratiques naturistes (alimentation fruitarienne, bains de soleil, sudation, choc froid...) ayant visiblement portés leurs fruits mais dans une radicalisation du problème des conditions de travail de l'enseignant et des élèves pour leurs santé et donc l'enseignement. La tuberculose est l'occasion pour les Freinet de prendre très au sérieux la question de la santé en lien avec celle de l'éducation (RIONDET 2015c). Ceci explique pourquoi, quelques mois plus tard, lorsque l'École de Vence ouvrira ses portes, ces techniques naturistes, ayant fait, aux yeux des Freinet, la preuve de leur efficacité quant au recouvrement et à la conservation d'un corps sain, se retrouveront dans les pratiques ordinaires de l'établissement (RIONDET 2015a). Les élèves auront eux-aussi droit à une alimentation végétarienne, au choc froid du matin, aux séances de sudation et de bains de soleil. C'est tout cela qui explique la présence de toits-terrasses sur les

21. Il s'agit de Basile André Vrochopoulos (qu'Élise nomme « Vrocho ») qui tient plus du thérapeute autodidacte que du médecin à proprement parler.

22. Plus précisément des amis de Vence, Martin et Caroline Nelk. Bien qu'ils ne figurent pas dans le réseau allemand, on peut raisonnablement penser que le fait de l'avoir côtoyé a rendu cette recommandation plus crédible (Vrocho n'étant pas médecin). C'est parce qu'Élise envisage, grâce aux échanges soutenus avec ce réseau, la médecine moderne sous un angle critique qu'elle peut accepter plus facilement l'idée de consulter un praticien non conventionnel.

bâtiments de l'École, le Potager, la Piscine ou la Cantine obligatoire²³.

L'autre événement ayant directement causé l'apparition de l'École Freinet est ce qu'il est convenu d'appeler « l'affaire de Saint-Paul ». Elle concerne davantage Célestin qu'Élise, celle-ci étant affaiblie et alors jeune maman²⁴. Il s'agit sans nul doute de l'épisode de la vie du couple le plus connu. J'en donne ici une version synthétique. Un matin de décembre 1932, les habitants de Saint-Paul peuvent voir, à plusieurs endroits de la ville, deux affiches placardées. La première reprend un texte produit en classe par un élève de Freinet dans lequel il raconte un rêve qu'il a fait :

J'ai rêvé que toute la classe s'était révoltée contre le Maire de Saint-Paul qui ne voulait pas nous donner les fournitures gratuites... Je m'élançai, les autres ont peur. Monsieur le Maire sort son couteau et m'en donne un coup sur la cuisse. De rage, je prends mon couteau et le tue. Monsieur Freinet a été le Maire... Je suis allé à l'hôpital. À ma sortie on m'a donné mille francs. (É. FREINET 1969, p. 171).

Ce texte mentionne l'existence de tensions entre la mairie et l'école, nous y reviendrons. Voici ce que dit l'autre affiche placardée :

Voilà les dictées qu'un instituteur sans scrupule impose à ses élèves. Nous nous élevons contre l'enseignement déplorable de ce mauvais éducateur de la jeunesse et nous tenons à dire avec force que nous ne comprenons pas que la société et l'État le paient pour accomplir cette besogne. Signé : Les parents d'élèves²⁵ (É. FREINET 1969, p. 171-172).

Le texte incriminé n'est pas une dictée mais un texte libre, c'est-à-dire la production d'un élève de la classe qui a choisi comme sujet de relater l'un de ses rêves. Mais, pour les poseurs de ces affiches, cette nuance n'a que peu d'importance : en réalité il s'agit de mener une campagne de diffamation sur Freinet afin de le pousser à demander sa mutation où, à défaut, de le faire muter par sa hiérarchie sur un autre poste. Et cette campagne excède rapidement le petit cadre de Saint-Paul puisque la presse se fait l'écho des

23. Sur l'importance de la maladie d'Élise dans la construction de la pensée des Freinet, cf. (RIONDET 2013a).

24. L'affaire atteint son paroxysme en avril 1933. Les Freinet ont eu une fille, Madeleine, en août 1929.

25. Il s'avère que la signature est quelque peu mensongère puisque la quasi-totalité des parents d'élèves vont soutenir Freinet dès le début de l'affaire et par la suite. *Ndlr.*

événements de Saint-Paul, tantôt de manière objective, tantôt en se faisant le relais des diffamations à l'encontre de l'instituteur. Bientôt, les poseurs d'affiches sont identifiés : il s'agit de personnes liées à la municipalité. Il devient alors clair que toute cette affaire a été initiée par la mairie avec laquelle Freinet est en conflit larvé depuis plusieurs mois. Les protagonistes étant identifiés, le conflit prend alors une dimension plus explicite encore *via* l'envoi de courriers contradictoires par Freinet et par le maire de Saint-Paul aux autorités compétentes (Préfecture, Inspection) pour se plaindre des agissements de la partie adverse. Le maire demande la démission ou la mutation de Freinet, lequel conteste les accusations dont il fait l'objet et rappelle les manquements observés par la municipalité à l'égard de l'établissement dans lequel il officie²⁶. Dans le même temps, les partisans du maire tentent de lancer un boycott de l'école en incitant les familles à ne plus envoyer leurs enfants dans la classe de Freinet²⁷.

L'affaire étant relatée dans la presse nationale et les articles diffamatoires diffusés à grande échelle, Freinet réagit en activant ses réseaux. Écrivant à son tour dans les différentes revues pédagogiques et syndicales auxquelles il a accès, il appelle à des manifestations de soutien afin que les accusations mensongères dont il est l'objet ne restent pas sans réponse. Localement comme nationalement, deux camps se constituent avec, respectivement, celui hostile à Freinet, très à droite, et celui qui soutient Freinet, plutôt à gauche. Entre les deux, l'administration et le ministère très agacés de la mauvaise publicité pour l'école publique occasionnée par cette histoire. Pour calmer le jeu, et sans réellement désavouer Freinet, elle lui propose en février 1933 un nouveau poste à Bar-sur-Loup. Pour l'instituteur, accepter serait donner raison aux accusations. Il refuse en conséquence et reste à Saint-Paul. Devant la résistance inattendue de l'instituteur, la mairie redouble d'agressivité et organise, le matin du 4 avril, une manifestation devant l'école. Ayant eu vent de ce rassemblement et craignant qu'il ne tourne au lynchage, Freinet avait alerté ses propres partisans afin d'opposer une force au moins égale à celle

26. C'est l'une des raisons majeures de ce conflit, comme nous le verrons.

27. Malgré les pressions et les tentatives d'intimidations, la plupart des familles continuent de faire confiance à l'enseignant.

de la mairie. Un parent d'élève sympathisant, très inquiet de la situation avait même prêté à Freinet un revolver. Heureusement, il n'aura pas à s'en servir. La situation est suffisamment grave pour que l'administration déplace d'office Freinet à Bar-sur-loup en juillet 1933. Mais pour Freinet, la question du poste n'est plus celle qui importe. Ce qu'il comprend, au lendemain de la manifestation d'avril, c'est que l'Éducation Nationale n'est pas en mesure de le défendre et d'accompagner l'innovation pédagogique sur laquelle il travaille depuis de nombreuses années. Pour lui, l'attitude adoptée par sa hiérarchie vaut comme un désaveu voire une condamnation. Très choqué et déçu, il ne se voit pas reprendre une classe à la rentrée de 1933 et c'est pourquoi il demande sa mise en congé de l'institution. Il l'obtient et sa blessure de guerre lui permet de le prolonger jusqu'en octobre 1935, date à laquelle il demande sa mise en retraite définitive de l'éducation nationale. Il faut dire qu'entre temps (entre l'été 1933 et octobre 1935), Freinet n'est pas resté inactif. . .

Comment expliquer cette affaire ? D'où vient-elle ? Car si l'affichage des textes sur les murs de Saint-Paul signe le début de l'affaire proprement dite, il n'en est que la partie émergée. En réalité, une crise couvait depuis plus longtemps, crise aux multiples facteurs.

Le premier d'entre eux est sans doute l'insistance avec laquelle Freinet a demandé à la mairie de respecter ses obligations à l'égard de l'entretien de l'école. En effet, comme dans de nombreux établissements d'alors, la salle de classe est mal entretenue. Il y fait froid, elle n'est pas nettoyée et les toilettes débordent souvent. Puisque l'école primaire est sous la responsabilité de la mairie, c'est logiquement vers le maire que Freinet s'est tourné pour demander que ce problème soit résolu. Mais il a fallu que l'instituteur se plaigne auprès de sa hiérarchie et que celle-ci rappelle au maire ses responsabilités pour que ce dernier cède (*a minima*) et consente à effectuer quelques travaux de réfections ou à fournir à l'école le mobilier dont elle avait besoin. L'une des premières raisons du conflit (sinon la plus profonde) est donc due à une municipalité tentant de fuir ses responsabilités administratives. On peut émettre l'hypothèse que le caractère pugnace et revendicatif de Freinet sur ces questions ait pu le rendre gênant aux yeux de l'équipe municipale.

Ceci est d'autant plus vrai que celle-ci est marquée (très) à droite et

que le couple Freinet est bien vite repéré comme sympathisant communiste. Or, dans le contexte des années 30 en France, ces divergences d'opinions politiques se transforment vite en conflit plus ou moins violent. Ainsi, ce n'est pas seulement Freinet en tant qu'instituteur pugnace qui est la cible du maire et de ses partisans : c'est le militant communiste qu'il est. Pourtant, Freinet a toujours eu le souci de ne pas faire intervenir ses opinions politiques à l'intérieur de la classe. Comme Élise le dira à propos de ce qui se fera à l'École Freinet de Vence, Freinet et elle n'ont jamais fait de « messes rouges », autrement dit de propagande ou d'embrigadement. Il est vrai que la classe de Freinet entretient une correspondance avec une école située en URSS. Mais celle-ci n'est qu'une école parmi d'autres avec laquelle la classe de Freinet entretient une relation épistolaire. Seulement, dans le contexte électrique des années 30, tout lien, quel qu'il soit, avec l'Union Soviétique ne peut que signifier, aux yeux de la droite, une tentative de subversion de la société française. Si, en plus, celui qui entretient de tels rapports avec la Russie est instituteur, c'est certainement qu'il endoctrine plus qu'il n'enseigne. C'est précisément sur ce mélange des genres que les ennemis de Freinet insisteront le plus afin de le discréditer.

Troisième source de conflit : ses manières non conventionnelles d'enseignement. En plus d'être revendicatif et communiste, Freinet n'enseigne pas « normalement ». Il fait des classes promenades, envoie des textes à des écoles éloignées, fait imprimer des textes à ses élèves... Tout cela paraît vite suspect aux yeux d'une population plutôt conservatrice... mais pas seulement. Si l'on peut interpréter la cabale dont Freinet a fait l'objet, entre autres, comme un refus de ces nouvelles méthodes par un milieu plutôt conservateur, on peut interpréter l'absence de soutien de sa hiérarchie comme une forme de désaveu de ces techniques. Non que celles-ci aient fait la preuve de leur inefficacité mais, qu'échappant aux pratiques « normales », et devenant donc « excentriques », elles puissent échapper aux grilles d'analyse et de contrôle d'une institution très soucieuse de son image. En d'autres termes, l'absence de soutien institutionnel peut être attribué à une volonté de ne pas donner du crédit, voire de discréditer par omission ces nouvelles techniques pédagogiques et didactiques qui, à terme, auraient pu remettre en cause bien plus

que la seule modalité d'enseignement. En somme, c'est le militant pédagogique qui est attaqué et abandonné précisément en raison de ses propositions en matière d'éducation et d'enseignement.

Enfin, dernière raison, on peut penser que la municipalité n'avait pas une idée juste du soutien auquel Freinet pouvait faire appel en cas de besoin. Saint-Paul est un petit village et la famille Freinet n'y a pas un groupe d'amis conséquent. À première vue donc, Freinet était une cible facile, d'autant plus qu'il avait une fille en bas âge, ce qui aurait pu l'inciter à fuir le conflit et à chercher le compromis ou le silence. Sans doute l'équipe municipale aurait-elle su de quel genre de soutiens ce petit instituteur disposait, qu'elle aurait peut-être opté pour une autre manière pour le faire partir.

Quoi qu'il en soit, l'affaire Saint-Paul marque la fin d'un cycle pour les Freinet. Depuis quelques mois et indépendamment d'elle, ils réfléchissent à la question de fonder une école en dehors de l'éducation nationale. Freinet écrit de nombreux articles à ce sujet, sans envisager cette possibilité très sérieusement. Elle est d'ailleurs critiquée par de nombreux camarades qui y voient plus une manière de fuir les difficultés de l'école publique qu'une véritable solution. Par ailleurs, en 1932, les Freinet séjournent régulièrement sur la colline du Pioulier, à quelques kilomètres de Saint-Paul, sur la commune de Vence. Ils y ont des amis hollandais et sont locataires d'une petite propriété appartenant à une famille espagnole. En 1933, cette famille ayant décidé de repartir en Espagne, vend la parcelle aux Freinet. Lorsque l'affaire de Saint-Paul éclate et que Freinet se retrouve en congé, l'idée d'une école située en dehors de l'Éducation Nationale ne paraît plus si absurde ou mauvaise que cela. Ayant fait l'expérience des limites intrinsèques à l'institution, Freinet sait maintenant qu'aucune école publique ne lui permettra de développer pleinement ses idées pédagogiques. Et ce terrain nouvellement acquis et très bien situé serait justement parfait pour accueillir un tel établissement²⁸...

28. Difficile de dire si les Freinet, en louant puis achetant la parcelle du Pioulier, avaient déjà comme projet d'y construire une école. Toujours est-il que c'est bel et bien là qu'ils l'ont bâtie. Nous pouvons néanmoins penser que l'affaire de Saint-Paul, la disponibilité du terrain, la mise en retraite de Freinet, la maladie d'Élise et les réflexions autour d'une école nouvelle en dehors du giron public, sont autant d'ingrédients à la possibilité pour que naisse l'École Freinet de Vence.

7.2.2 L'École Freinet de Vence

À partir de 1933²⁹, la machine Freinet est émancipée des contraintes institutionnelles liées à l'Éducation Nationale (Élise en était déjà relativement éloignée d'elle mais elle se retire définitivement en 1936). Durant l'été 1933, les Freinet déménagent à Vence, au Pioulier.

Le couple reprend alors une activité sociale et militante plus active. Freinet s'implique dans des associations, des syndicats, des coopératives. Il participe pleinement au mouvement du Front Populaire alors naissant. Il publie, écrit et communique. Son réseau s'étend et se renforce, y compris localement avec les paysans du secteur.

Quand Freinet, après les questions primordiales des revendications sociales, parlait aux paysans de l'affaire Saint-Paul, de ses méthodes, des horizons qu'elles ouvrent, il rencontrait une très grave compréhension et chez les jeunes, un grand enthousiasme :

– Nous t'aiderons à construire ton école! disaient-ils.

Et de fait, le dimanche, des groupes de jeunes paysans et de jeunes ouvriers venaient travailler par équipes aidant aux constructions défonçant les jachères, traçant les chemins dans la brousse, nous apportant l'atmosphère de leur jeunesse, de leurs chants, de leurs espoirs. Freinet pouvait partir au matin de ces dimanches vers ses devoirs sociaux, s'en aller organiser des réunions au loin, dans les petits villages : ici, son école montait. (É. FREINET 1969, p. 227)

Comme la main d'œuvre, l'argent provient essentiellement de la famille, des connaissances, des réseaux locaux, nationaux et internationaux dans lesquels Célestin et Élise sont impliqués. Données ou prêtées, ces sommes sont investies dans du matériel et des matériaux de construction. Le premier chantier consista construire un logement pour la vieille mère d'Élise³⁰. Puis c'est le bâtiment de l'école proprement dite qui est construit³¹. Sans attendre que toute l'installation soit achevée, les Freinet débutent leur campagne de recrutement. C'est ainsi que dès l'été 1934 une première pensionnaire de cinq ans

29. Dans cette section, je m'intéresse plus particulièrement à l'École Freinet en tant que production exemplaire de la machine Freinet.

30. Correspondant aujourd'hui à une partie du logement de fonction, cf. section 1.3.13, p. 97.

31. Il s'agit de l'actuel secrétariat et atelier de peinture, cf. section 1.3.7, p. 68.

arrive dans une École Freinet encore naissante. Là encore, c'est avant tout par leurs réseaux que le couple d'instituteur propose ses services d'éducation au sein de leur jeune établissement. . . et ce, plus ou moins officiellement car ce dernier n'est pas encore déclaré. Il faudra attendre un an avant que Freinet effectue une première demande officielle. D'ici là, d'autres pensionnaires auront passé quelques jours ou se seront installés. Surtout, en septembre 1935, l'établissement est bien plus aménagé qu'un an auparavant. Les travaux ont duré toute l'année grâce aux dons ou aux prêts reçus en argent ou en nature. La situation est financièrement difficile mais l'École prend forme. Début septembre 1935, Freinet officialise dans les règles l'ouverture de l'École Freinet. L'administration ne semble rien avoir à redire jusqu'en janvier 1936 où elle tente de faire fermer l'établissement. Malheureusement pour elle, sa réaction a été trop tardive et la fermeture n'est pas juridiquement recevable. L'École Freinet est bien déclarée dans la légalité un mois plus tard malgré cette dernière tentative administrative à l'encontre du couple Freinet. Officieusement donc, l'École existe depuis 1934 puisqu'elle commence à accueillir ses premiers pensionnaires à ce moment. Mais officiellement, elle ouvre fin 1935 puisque les formulaires et documents administratifs légaux sont signés et déposés à cette date.

1935-1941 : Une École qui se stabilise

1935-1941 marque sans nul doute la période la plus bouillonnante de l'École car même si elle est officiellement ouverte, même si un petit groupe d'enfants y séjourne, même si les locaux sont suffisamment développés pour la faire fonctionner, tout reste encore à faire.

Les bâtiments sont acceptables mais minimaux. Il faut en construire d'autres, en agrandir certains, ce qui signifie aménager le terrain, faire des plans, monter des murs et surtout, trouver l'argent nécessaire. À son ouverture l'École se dit prolétarienne et elle l'est véritablement tant dans sa pratique que dans ses conditions de vies : le travail consiste moins à apprendre ses tables de multiplication qu'à participer pleinement à la vie collective, laquelle est tournée vers ce projet ; on y mange ce que le potager produit ;

l'argent est une préoccupation permanente. Les enfants aident les adultes dans diverses tâches, qu'elles soient ménagères ou, plus lourdes, de construction [Photo. 7.1, p. 503]. Mêmes les plus petits mettent la main à la pâte et sont demandeurs d'une telle activité³². Elle est prolétarienne également dans la mesure où de nombreux amis ouvriers et paysans du secteur viennent aider aux chantiers. Là encore, ce sont les réseaux locaux et nationaux qui ont permis au couple Freinet de bénéficier de cette aide généreuse. Ces derniers participent également à son caractère prolétarien puisque l'École est avant tout connue des groupes et réseaux militants de gauche et des syndicats. Loin d'être un internat privé cosy et confortable, l'École Freinet est, à ses débuts, un chantier permanent aux conditions de vie dures et spartiates. Même par la suite, lorsque les travaux cesseront, les Freinet auront toujours le souci de ne pas faire de cet établissement un établissement au service de ses élèves mais bien plutôt le contraire. C'est le travail de tous qui rend possible l'école, non celui de quelques uns, secrétaires, cantinières ou femmes de ménage. . . Ceux-là n'existent pas ou plutôt, ils sont aussi professeurs, éducateur ou élèves. L'École Freinet est un internat dans lequel l'apprentissage est de tous les instants parce qu'il y a toujours quelque chose à faire, même pour un enfant. Cela ne signifie pas que les tâches plus explicitement scolaires n'existent pas. Mais elles sont d'abord subordonnées aux tâches vitales pour l'entreprise collective puis sont progressivement articulées à elles.

Il y a moins d'une dizaine d'enfants à l'École Freinet lorsqu'elle ouvre, Madeleine comprise. Ce nombre va peu à peu augmenter³³ au point de former une véritable petite colonie d'enfants³⁴, une « réserve d'enfants » dira Élise (É. FREINET 1975). Certains sont des enfants de proches des Freinet. Mais la plupart sont des enfants pauvres parrainés par les réseaux du couple (syndicats, associations politiques, mouvements pédagogiques). Là encore, bien

32. Pour Freinet, il n'y a rien d'étonnant à voir des enfants vouloir travailler et non jouer. Selon lui, ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant mais le travail. Le jeu ne vient que lorsque l'enfant est privé ou n'est pas en mesure de travailler.

33. Il n'est pas facile de trouver l'évolution du nombre d'enfants présents à l'École car celui-ci change constamment. Des petits groupes arrivent, d'autres repartent, pas toujours dans les mêmes quantités. . .

34. Étant donné ce qu'en dit « Freinet1975 », j'estime à une trentaine le nombre présent à l'École une fois celle-ci à ses pleines capacités de cette période.



Photo. 7.1 – Les enfants et les adultes participent à la construction de bâtiments. Cette photographie date sans doute de la période 1936-1937, l'enfant levant le poing étant un réfugié espagnol.

que privée, l'École Freinet est loin d'accueillir les enfants de la bourgeoisie locale. Bien au contraire. L'un des premiers groupes d'enfants envoyé par des contacts parisiens (début 1936) est constitué des jeunes de Gennevilliers, issus de milieux particulièrement défavorisés. Violents, menteurs, chapardeurs, n'ayant connu que la faim et la maltraitance, il faudra beaucoup de patience aux Freinet et aux autres enfants pour leur fournir une éducation digne de ce nom. Puis, dès décembre 1936, ce sont des réfugiés espagnols qui arrivent à l'École (là encore grâce à de nombreux contacts en France et en Espagne). Ces enfants fuyant la guerre ont connu les camps de réfugiés, la faim, la soif, la saleté, le froid, la violence. Et ils sont loin de maîtriser le français ! Une fois de plus l'École fera preuve de patience et bientôt, français et espagnols s'enseignent leurs langues mutuelles. Bref, le public de l'établissement est un public que l'on jugerait aujourd'hui d'excessivement difficile. Mais cela découle d'un double choix de la part des Freinet. Le choix de faire une école à destination des enfants des classes ouvrières, non des enfants de la bourgeoisie. Le choix ensuite d'accueillir des enfants particulièrement en détresse parce qu'elle prétend disposer d'une organisation telle qu'elle fonctionnerait comme un centre *régénérateur* de la personne.

Pour Élise, ce sont les soins naturistes qui lui ont permis de vaincre la tuberculose. La raison en est, d'après elle, qu'ils permettent de rétablir un équilibre, une harmonie physiologique (et même psychologique) dont la destruction est l'autre nom de la maladie. Ces soins, ces pratiques du corps, sont donc des moyens de *régénération*. Or, la société capitaliste regorge de pratiques destructrices de l'harmonie de santé. Et les classes ouvrières sont particulièrement touchées : travail malmenant le corps, logements-taudis poussiéreux et mal éclairés, nourriture déséquilibrée, trop pauvre ou trop riche, loisirs avilissants... Les enfants issus de tels milieux sont dès lors « dégénérés » : ils volent, ils mentent, ils se battent, ils ne souhaitent pas travailler... Leur enseigner quelque chose est une vaine tentative tant que leur santé, leur corps, leur équilibre ne sera pas un tant soit peu rétabli. Et pour cela, les techniques naturistes ont fait leurs preuves. C'est pour cette raison que l'École reprend, dans son fonctionnement, nombres de pratiques acquises lors de la cure d'Élise. Certains aliments sont exclus (viande, sucre, café, alcool...),

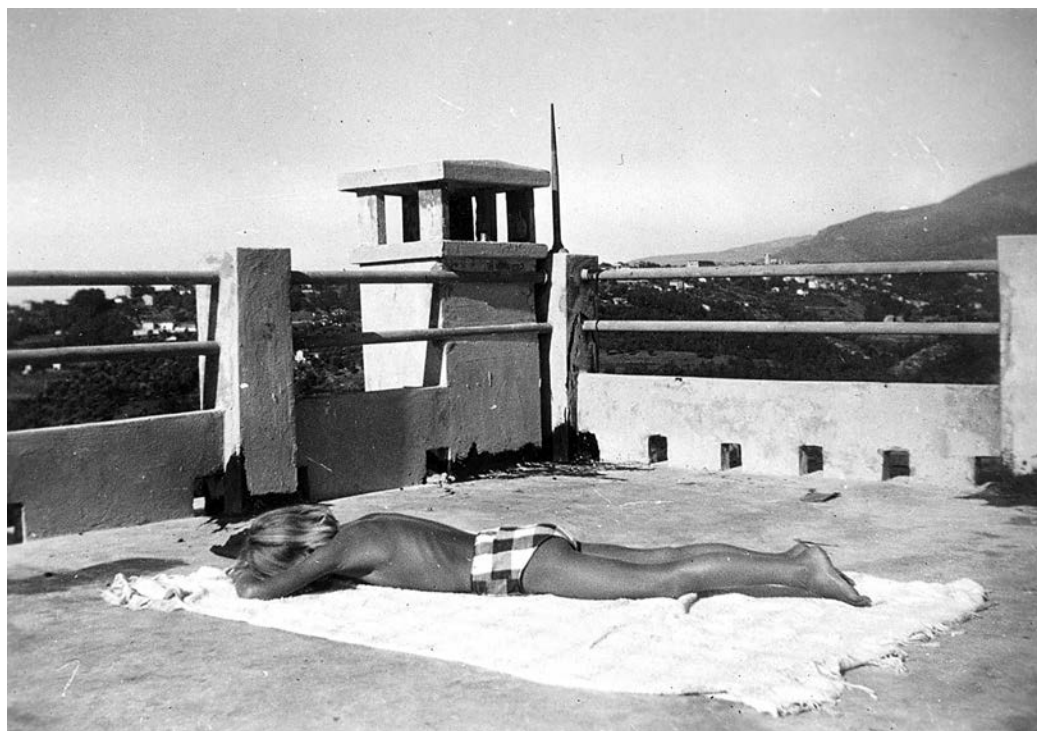


Photo. 7.2 – Un enfant (Madeleine Freinet ?) prend un bain de soleil sur un toit-terrasse de l'École.

on se lève tôt et on s'éveille grâce à la gymnastique. On pratique le choc froid³⁵, les bains de soleil [Photo. 7.2, p. 505] et la sudation. Cet aspect de la pédagogie de l'École est aujourd'hui oublié parce qu'est oubliée la pensée qui l'anime, cette pensée qui envisage l'élève d'abord comme un corps en plus ou moins bonne santé. Ce qu'apporte « le naturisme prolétarien », c'est la capacité de penser l'apprenant moins comme un pur esprit mais comme un organisme sensible et dont le fonctionnement est compatible ou non avec l'apprentissage.

Enfin, ces premières années sont bien sûr l'occasion de développer à plein les nombreuses techniques pédagogiques (donc plus spécifiquement liées à l'apprentissage et à l'enseignement) mûrement réfléchies et testées durant plusieurs années. Bien évidemment l'imprimerie [Photo. 7.3, p. 507] ainsi que l'ensemble des activités qui en découle est présente. C'est notamment le cas

35. Technique qui consiste à se plonger dans de l'eau très froide quelques secondes puis à se sécher vigoureusement. La piscine de l'École a longtemps servi à cela.

de la méthode naturelle³⁶ de lecture et d'écriture qui peut alors être pensée plus finement grâce aux observations faites en classe. On continue d'écrire des textes libres qui nourrissent un journal scolaire lui-même envoyé dans toute la France à des classes correspondantes. Mais s'installent d'autres techniques comme le Plan de travail qui va permettre à chaque élève non seulement d'organiser son temps scolaire mais également son temps non-scolaire. Connaissant l'ensemble de ce qu'il a à faire d'un point de vue scolaire, l'élève peut gérer son temps non-scolaire en conséquence afin de parvenir à respecter son contrat. L'évaluation du plan se fait par le Graphique qui permet à chacun de porter un regard critique sur soi et son travail. Enfin, le Plan comporte de nouvelles activités comme les fiches auto-correctives proposées par la CEL [Photo. 7.4, p. 508]. On continue de laisser aux élèves le soin de poursuivre des investigations produites par la vie à l'École, notamment à travers la multiplications d'ateliers (menuiserie, science, documentation. . .). Ces recherches peuvent donner lieu à des Conférences que toute l'École écoute en fin de journée lorsqu'elles sont prêtes. Mais surtout, les arts prennent une part non négligeable avec des activités de peinture, de sculpture ou de gravure. Élise Freinet porte une attention toute particulière à ces ateliers artistiques et petit à petit, l'École est habillée de ces œuvres³⁷. L'École est un lieu de vie et l'art fait partie de la vie, donc de ce lieu. Enfin, et pour cette même raison, des Réunions de Coopérative sont organisées chaque semaine afin de planifier l'organisation des travaux à venir mais également de parler des problèmes liés à toute vie en collectivité. On invente le tableau mural pour guider ces réunions dans lesquels les enfants ont bien sûr le droit de s'exprimer comme les adultes. La Réunion de Coopérative n'est pas « un lieu de parole » si par là on entend un moment spécifiquement dédié à l'expression³⁸. C'est avant tout un lieu de décisions et d'organisation collectives dont l'objectif est de rendre le travail le plus efficace possible. En d'autres termes, cette réunion tient moins de la cure psychanalytique que de l'assemblée générale d'une

36. Cf. (C. FREINET 1961) et (C. FREINET 1963).

37. Cf. la Piscine [Photo. 1.20,p. 76] ou le Théâtre [Photo. 1.13, p. 64].

38. Bien d'autres institutions de l'École rendent cela possible, à commencer par le Texte libre.



Photo. 7.3 – Trois élèves compostent un texte.

association³⁹.

Malgré la quantité énorme de travail que cette jeune École représente, Élise et Célestin continuent d'écrire dans différentes revues. Désormais, l'une de leurs missions consiste à promouvoir l'établissement et notamment à relater ce qui s'y passe. L'objectif est de montrer aux lecteurs de ces revues prolétariennes ou pédagogiques qu'une autre école existe désormais et que celle-ci prend délibérément le parti d'éduquer les enfants de la classe ouvrière.

1941-1945 : L'École entre parenthèses

Le développement de l'École Freinet est interrompu par l'arrivée de la Seconde Guerre mondiale. Célestin Freinet est bien évidemment connu des ser-

39. Ce point est important car une interprétation erronée de la réunion de coopérative en des termes psychanalytiques existe toujours : c'est *le Conseil* de la pédagogie institutionnelle.

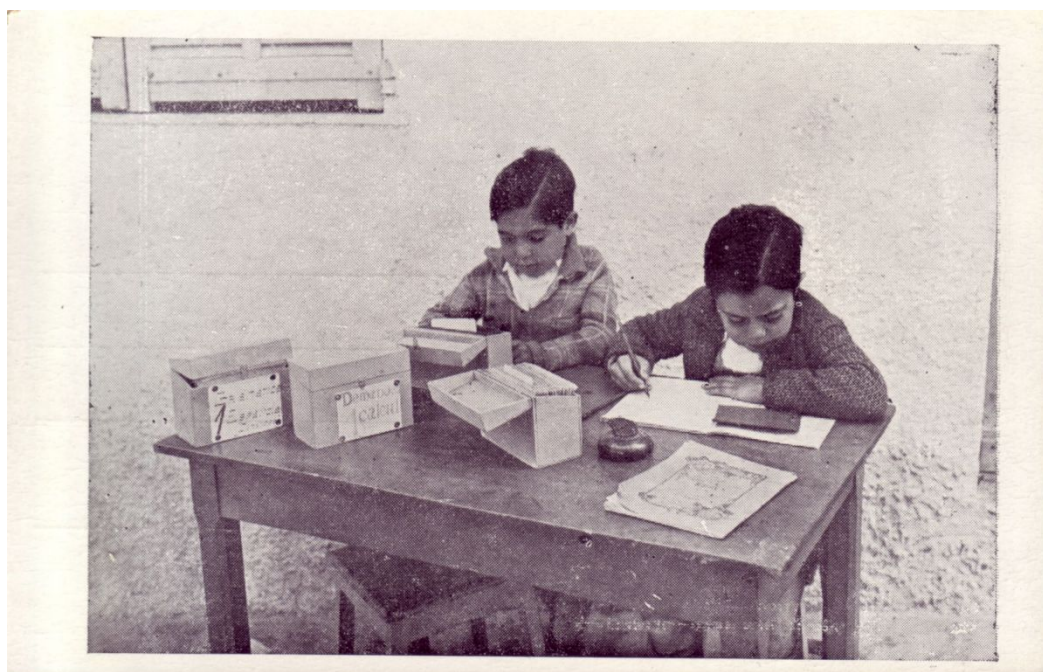


Photo. 7.4 – Deux élèves travaillent sur des fiches auto-correctives

vices de police pour ses activités militantes et ses affiliations communistes⁴⁰. Dès septembre 1939 la police perquisitionne l'École et Freinet est interné pour quelques jours à la prison de Nice. Le signal est clair : l'École est menacée. Elle se met alors à tourner au ralenti. De nombreux enfants repartent chez eux, rares sont ceux qui restent. Les courriers et les articles sont moins fréquents pour ne pas attirer l'attention. En mars 1940, Freinet est définitivement arrêté et incarné au camp de Saint-Maximin⁴¹ (Vars). Il est ensuite déplacé au camp de Saint-Sulpice (Tarn) pour en sortir en octobre 1941. Il entre alors en résistance dans le maquis briançonnais, autour de Vallouise où Élise et Madeleine ont trouvé refuge.

En effet, suite à l'arrestation de son mari, Élise se sait elle-aussi menacée. Elle maintient l'École quelques semaines avec 12 enfants encore présents. Elle se décide, en juin 1941 à quitter Vence. Avertie d'un internement tout

40. À la lecture de (M. FREINET 1997) on s'aperçoit que la police a été très active dès l'affaire de Saint-Paul en matière de renseignement pour le préfet ou le ministre.

41. C'est au cours de ce séjour qu'il écrit « Essai de psychologie sensible », (C. FREINET 1968) et (C. FREINET 1971b).

proche, Élise confie l'École à une association d'accueil tchécoslovaque⁴² et part se réfugier dans sa province natale dans les Hautes-Alpes.

De 1941 à 1945, l'École et la CEI sont en veille. Il faut attendre la libération pour que les Freinet y reviennent et réactivent « la machine ». C'est alors un autre cycle qui commence.

1945-1975 : Une École autogérée ?

Après la guerre, l'École rouvre ses portes. Mais désormais, le couple Freinet va petit à petit se retirer de l'École proprement dite et laisser à des enseignants de passage le soin de l'animer. Ces derniers sont le plus souvent des enseignants de l'Éducation Nationale ayant demandé et obtenu un congé d'un an⁴³. Souhaitant se former à la pédagogie proposée par la machine Freinet, ils effectuent des stages de plus ou moins longue durée à Vence. Certains d'entre-eux sont recrutés temporairement par les Freinet pour faire la classe selon les modalités pédagogiques.

Si Élise et Célestin sont encore assez présents dans les premières années d'après guerre, c'est moins le cas à partir des années cinquante et soixante. Ils se consacrent davantage à la diffusion des techniques pédagogiques qu'ils mettent au point (*via* la création et la diffusion d'une multitude de revues notamment) et aux débats qui se déroulent en interne du mouvement Freinet. L'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) a été fondé par Freinet en 1947. Il regroupe un nombre toujours plus important d'instituteurs et d'institutrices se réclamant des idées des Freinet. Mais cette croissance du nombre s'accompagne d'une croissance dans la diversité des opinions et des objectifs du public. Le mouvement Freinet gagne en hétérogénéité au fur et à mesure qu'il grandit ; hétérogénéité qui débouche alors souvent sur des malentendus voire des conflits. À l'aube des années soixante notamment, certains militants parisiens sont gagnés par des thèses totalement étrangères à la pensée des

42. Il s'agit de la Maison d'Accueil Chrétienne pour les Enfants, dirigée par Joseph Fisera. D'origine tchécoslovaque, Joseph Fisera (1912-2005) a permis, pendant la guerre de sauver de nombreux enfants juifs de la déportation. C'est en mémoire de ce travail qu'une plaque a été apposée sur le mur du Bungalow à l'École Freinet [Photo. 1.16, p. 70].

43. Il faut attendre 1964 pour que l'École obtienne le statut d'école expérimentale permettant aux enseignants d'être rémunérés par l'État.

Freinet (thèses autogestionnaires et d'inspirations psychanalytiques⁴⁴). En 1963 éclate un premier conflit entre ce groupe et Freinet. Mais ce qui n'avait concerné qu'un petit nombre de membres du mouvement tend à s'étendre au fur et à mesure que les Freinet s'affaiblissent avec l'âge⁴⁵.

En octobre 1966, Freinet décède. Cette disparition renforce encore l'hétérogénéité du mouvement. En l'absence de la figure de référence qui assurait un minimum de cohérence philosophique et idéologique à l'intérieur du mouvement, celui-ci admet de plus en plus en son sein des idées n'ayant que peu à voir avec la pensée initiale des Freinet. Typiquement, les innovations du groupe parisien qui était rentré en conflit avec Célestin quelques années avant sa mort gagnent en diffusion et c'est ainsi qu'aujourd'hui encore des techniques comme « le Conseil » ou « les ceintures de couleur » sont dites « Freinet » alors qu'Élise et Célestin se sont toujours montrés critiques à leur endroit.

Avec l'âge et la disparition de son mari, Élise se retire également de plus en plus de la gestion de l'École. Celle-ci est laissée à un groupe d'enseignants de confiance durant les années 65-75. Mais ce qui était valable pour le mouvement Freinet l'est aussi malheureusement pour ces enseignants ! Peu à peu, l'École Freinet perd sa cohérence idéologique et pratique sous l'influence d'idées certes inédites mais dont la valeur tient moins à ce qu'elles permettent de faire et de gagner qu'à leur fraîcheur et leur nouveauté. Élise est alors plusieurs fois obligée d'intervenir et de limoger certains enseignants,

44. Ce qui donnera *la pédagogie institutionnelle*.

45. Les origines de ces tensions sont multiples et historiques. Elles peuvent prendre l'apparence de querelles pédagogiques (désaccord sur les pratiques, comme la transformation de la Réunion de coopérative en Conseil d'enfants par exemple) mais relèvent plus fondamentalement du fait même que l'ICEM est alors une organisation relativement massive ayant accueilli une nouvelle génération d'enseignants dont la culture politique et pédagogique est différente de l'ancienne génération. À partir des années 60 se pose la question du rapport à la pensée complexe des Freinet. Schématiquement, d'un côté se trouvent ceux qui souhaitent la dépasser voire s'en passer ; de l'autre ceux qui y voient un socle de référence à partir duquel réfléchir et qu'il est donc primordial de connaître. Ces tensions s'accroissent avec la disparition de Freinet. C'est dans ce contexte qu'Élise écrit « La part du maître », (É. FREINET 1966), petit livre critiquant les évolutions intellectuelles et pédagogiques de l'ICEM à tendance autogestionnaire. Pour une analyse détaillée et plus complète du conflit entre le couple Freinet ou l'École de Vence et le mouvement Freinet (ICEM), voir (RIONDET 2015b) et (GO et RIONDET à paraître).

ce qui n'arrange pas ses relations avec le mouvement Freinet. Au milieu des années 70, elle décide de reprendre en mains l'École alors en pleine dérive. Elle renouvelle partiellement l'équipe en faisant appel à deux jeunes enseignantes du nord. Élise les suivra assidûment pendant plusieurs années dès leur arrivée à Vence. Il s'agit de Carmen Montès (recrutée en 1975) et de Brigitte Konecny (recrutée en 1978)⁴⁶. En 1984, une troisième enseignante les rejoint, fille d'un ancien enseignant de l'École. C'est Mireille Renard qui s'occupera de la classe des Petits.

Il existe assez peu de récits et d'études précises de ce qu'il se passe à l'École après la guerre et même pour le mouvement Freinet en général⁴⁷. Ce que l'on sait, c'est que le déclin physique de Freinet va de paire avec une contestation croissante de sa figure et de son influence au sein de son propre mouvement. Peu à peu l'École Freinet est isolée du mouvement initié par son fondateur dans lequel il ne se reconnaît plus. L'ICEM existe toujours, de même que l'École Freinet. Mais depuis les années 60-70, il s'agit de deux formes se réclamant de Freinet ayant évolué de manière parallèle.

1975-2009 : Une École stabilisée

Lorsqu'elle recrute Carmen Montès et Brigitte Konecny, Élise a 77 ans. Sa priorité (ainsi que celle de sa fille Madeline) est de rendre pérenne l'École Freinet en tant que telle, c'est-à-dire d'assurer une transmission de qualité de la pédagogie propre à l'établissement. Jusqu'à présent, les enseignants n'avaient suivi que quelques stages d'été et, leur rotation étant fréquente, il était très difficile voire impossible de former de véritables successeurs. La pédagogie et même la philosophie des Freinet n'était pas dans les meilleures dispositions pour se transmettre. Avec le renouvellement total et volontaire de l'équipe enseignante, Élise souhaite entreprendre sérieusement ce travail,

46. Quelques temps plus tard, la première sera nommée directrice et enseignante de la classe des Grands, la seconde sera enseignante de la classe des Moyens.

47. Le récit d'Élise (É. FREINET 1969) s'arrête en 1945, celui de Madeleine (M. FREINET 1997) également (quoiqu'un second tome était en préparation lorsqu'elle décède), Michel Barré (BARRÉ 1995) s'arrête en 1966. Xavier Riondet et Henri Go proposent depuis quelques années un éclairage sur cette période (RIONDET 2015b), (GO et RIONDET à paraître).

ce passage de relais.

Institutrices débutantes, Carmen et Brigitte disposaient déjà de quelques rudiments de la pédagogie Freinet, avant d'arriver à Vence. Elles avaient été toutes deux formées par un autre couple d'instituteurs amis proches et fidèles des Freinet : Émile et Simone Sence. C'est sans doute cette caution pédagogique qui leur a valu leur entrée à Vence⁴⁸. Mais elle n'a pas suffi pour gagner la confiance d'Élise. Celle-ci suivait de près ce qui se faisait dans les classes⁴⁹. Et ce suivit pouvait être éprouvant voire difficile. En réalité, il était exigeant et l'on comprend pourquoi : très désabusée par les anciennes recrues, Élise ne souhaitait laisser aucune ambiguïté, aucun malentendu. Son suivi était donc très directif et elle n'hésitait pas à dire les choses franchement, ce qui valu aux deux jeunes institutrices des moments assez éprouvants. Sans doute cette formation « radicale », « à la dure » était-elle nécessaire 1) pour faire incorporer une pédagogie complexe, 2) extraire, exclure des représentations ou idées profondément ancrées mais incompatibles avec cette pédagogie, 3) former en relativement peu de temps des enseignantes en phase avec la pédagogie de l'École telle qu'elle avait été patiemment élaborée. C'est d'ailleurs dans ce manque de temps qu'il faut sans doute chercher l'explication de cette formation qui ressemble parfois, à entendre Carmen et Brigitte en parler, à l'entraînement rude et austère des maîtres d'arts martiaux envers leurs disciples⁵⁰ : comment assimiler, sinon brutalement, cette expérience si riche complexe voire violente qui fut celle du couple et dans laquelle la pédagogie Freinet plonge ses racines ?

Quoi qu'il en soit, lorsqu'Élise meurt le 30 janvier 1983, elle laisse derrière elle une École à la pédagogie pérennisée pour quelques années. En outre, c'est sa fille Madeleine (avec laquelle les enseignantes entretiennent de bons rapports) qui en hérite. La difficulté ne viendra plus vraiment de la question pédagogique mais de la question financière. Nous avons pu voir que, dès son

48. Carmen et Brigitte sont amies depuis leur jeunesse. Elles ont été formées ensemble, par les mêmes formateurs, elles sont arrivées presque en même temps à l'École Freinet, ont travaillé ensemble quasiment toute leur carrière et sont parties en retraite la même année. Fut un temps, elles ont toutes les deux habité à l'École (La bibliothèque de la classe des Grands [Photo. 2.54, p. 207] était alors un autre petit logement).

49. Elle était directrice de l'École, alors encore privée.

50. Du moins tel que certains films ou documentaires le laisse transparaître.

origine, le financement de l'établissement a toujours été un point sensible. Son financement a toujours été critique si bien que dans les années 70, l'internat est fermé, entre autres pour raisons économiques. Cela ne suffit pourtant pas à le maintenir durablement à flot... Ce qui menace alors l'École, c'est alors moins la dissolution de ses pratiques singulières dans d'autres pratiques, la perte de sens de sa philosophie que sa fermeture pure et simple pour défaut de trésorerie. Que faire ?

Dans les années 80, un instituteur passionné de philosophie s'intéresse particulièrement à la pensée et à l'histoire des Freinet. Membre de l'ICEM, Henri Go a connaissance des violentes tensions et disputes ayant éclaté entre le couple Freinet et le mouvement. La mort d'Élise, dernière figure originale de la pédagogie des Freinet, le décide à entrer directement en contact avec la fille du couple, Madeleine (GO 2007, p. 27-36). À force d'échanges et de visites, Henri Go devient un véritable proche et ami de la fille Freinet mais aussi de Carmen, Brigitte et Mireille qu'il rencontre lorsqu'il est de passage à l'École. Ses questions, ses discussions avec l'équipe de l'École, ses lectures... finiront par lui faire entrevoir l'histoire de la pédagogie Freinet depuis une tout autre perspective, absente de l'ICEM, celle des Freinet eux-mêmes et de l'École de Vence. Il décide alors de quitter le mouvement Freinet dont il juge la parenté avec la pensée des Freinet de plus en plus éloignée. Il prend également connaissance de l'état d'incertitude financière dans lequel cet établissement est et a toujours été.

En 1991, la situation est critique. Madeleine Freinet prend alors la décision de vendre l'École à l'État. Elle réussit à convaincre le ministre d'alors, Lionel Jospin, de racheter l'École. Cependant, un tel rachat pouvait très bien signifier la fin pure et simple de l'École Freinet : le risque était grand qu'une fois sous la tutelle de l'État, cette école se normalise dans tous les sens du terme. Dans de telles conditions, le rachat aurait signifié la disparition de l'œuvre historique de la machine Freinet. Pour se préserver d'une telle issue, il est alors négocié avec l'État de faire de l'École Freinet une école d'État⁵¹. Ce statut particulier rend alors possible une certaine liberté vis-à-vis de certaines réglementations habituellement en vigueur pour les écoles primaires

51. L'École Freinet est la seule école primaire d'État en France à ce jour.

publiques (comme le fait de ne pas être « de secteur »). Lors de la vente, il est également convenu que l'établissement a pour vocation de conserver la pédagogie élaborée par le couple Freinet et longtemps pratiquée ici. Bien sûr, le rachat ne va pas sans contrepartie, notamment l'obligation d'ouvrir les postes d'enseignants à tous les enseignants du secteur public⁵². Ce statut particulier et unique est aujourd'hui assez instable du fait même de son unicité. Mais c'est sans doute ce qui lui a permis de survivre jusqu'à aujourd'hui.

Et c'est encore grâce à lui qu'en 2001, Henri Go, alors devenu formateur à l'IUFM de Draguignan débute une thèse sur cette École⁵³. Ce travail scientifique est le premier d'une longue série⁵⁴ et amorce l'entrée de l'École dans un nouveau cycle : celui d'un rapprochement avec le monde universitaire. Cette rencontre, contrariée du temps de Freinet, est l'occasion pour l'établissement de gagner une légitimité supplémentaire justifiant son statut exceptionnel. Pour Henri Go, c'est l'un des moyens de remplir l'une des missions que lui a confiée Madeleine peu avant sa disparition en 2007 : conserver l'œuvre de ses parents.

2009-présent : Un nouveau chapitre

En 2009 Carmen et Brigitte prennent leur retraite de l'École Freinet. Trois ans plus tard, c'est au tour de Mireille. En quelques années, l'École perd donc les enseignantes qui étaient parvenues à stabiliser sa pédagogie, les dernières à avoir bénéficié de l'enseignement, du suivi et des conseils d'Élise et de Madeleine. Peu avant 2009, la question se pose : *quid* du futur de l'École Freinet ? Et *quid* surtout de la transmission de cette pédagogie complexe qui a demandé tant d'efforts à ces enseignantes ?

Pour Henri Go, cette question est primordiale. Le danger réside dans une dissolution des pratiques par une nouvelle équipe non formée. Pour ré-

52. Aujourd'hui, si les postes vacants de l'établissement sont ouverts à tous les enseignants désireux d'y enseigner, ils sont toutefois « à profil ». Lors de la vente, il a en effet été négocié que tout enseignant-candidat sera auditionné afin de vérifier qu'il dispose de connaissances et d'un profil en accord avec l'École et ses objectifs, comme cela peut être le cas dans d'autres établissements publics.

53. (Go 2005)

54. De celui-ci sera notamment tiré (Go 2007).

soudre ce problème, il participe à l'élaboration de deux réponses. La première consiste à user du statut particulier de l'École obtenu en 1991 pour demander à ce que les postes de l'École soit considérés comme « à profil ». L'idée est alors de veiller à ce que les candidats et surtout les professeurs retenus s'engagent à respecter le modèle pédagogique de l'établissement dans ses grandes lignes et à engager ou continuer un travail de formation sur cette même question. En 2015, après quelques années de tâtonnements et d'hésitations, une nouvelle équipe, constituée de jeunes enseignants est stabilisée. Ces derniers profitent alors de la seconde idée d'Henri Go pour parfaire leurs connaissances de la pédagogie de l'École : la (re)création de l'Institut Freinet⁵⁵. Avec l'aide des anciennes enseignantes de l'École et en l'adossant à des structures universitaires de recherche dont il fait partie, Henri Go parvient à asseoir ce nouvel Institut qui, de par les membres qui le constituent, est à cheval entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement primaire⁵⁶.

Depuis 2015 donc l'École est de nouveau stabilisée et est entrée dans un nouveau cycle dont il est difficile de préjuger ce qu'il sera. Tout ce que nous pouvons pour l'instant en dire, c'est que ce cycle semble davantage tourné vers la recherche, continuant ainsi ce qui avait été entrepris à la fin du cycle précédent avec la thèse d'Henri Go. En effet, outre cette dernière et l'Institut Freinet, l'École fait désormais partie d'un Lieu d'Éducation Associé (LÉA), structure rattachée à l'Institut Français d'Éducation (IFÉ) dont l'objectif est d'étudier certaines caractéristiques éducatives afin de les partager à l'échelon national⁵⁷. La pédagogie et la pensée des Freinet est l'objet de nombreux travaux de la part des chercheurs de l'Institut : articles, communications,

55. Quelques mois avant sa mort, Freinet avait eu le souci similaire de la transmission de sa pensée. Pour cela, il avait créé l'Institut Freinet et commencé à publier sous ce nom les points importants de sa philosophie. « Le tâtonnement expérimental » (C. FREINET 1966) est le premier et dernier document produit par le premier Institut, Célestin décédant peu après.

56. Pour Henri Go, cet jonction entre École Freinet et monde universitaire (qui avait été tenté par le passé mais qui avait échoué) est sans doute l'une des meilleures façons de conserver le système didactique de l'École en tant qu'il devient alors un sujet d'étude. Par ailleurs, ce nouvel Institut a comme ambition de faciliter les échanges et le travail entre chercheurs et praticiens sous le mode des ingénieries coopératives (SENSEVY 2011).

57. Une première étude a été menée sur l'enseignement des sciences et des mathématiques, une seconde est en cours sur la manière dont on peut qualifier de « bienveillantes » certaines pratiques de l'École.

symposiums, livres, thèses... Le présent travail s'inscrit directement dans cette voie tout comme celle de Frédérique Prot portant justement sur l'épineuse question de la transmission entre l'ancienne et la nouvelle génération des enseignants des techniques, notamment « la méthode naturelle de lecture-écriture ». Nul ne peut dire sur quoi débouchera ce nouveau chapitre. Gageons seulement qu'il permette un enrichissement mutuel de l'enseignement et de la recherche en éducation.

7.3 Une École instrumentaliste ?

La pédagogie des Freinet a une histoire longue et complexe que nous n'avons fait qu'effleurer. L'École est à l'image de cette pensée puisqu'elle aussi a subi de nombreux changements, été le théâtre de diverses expériences. Dans toute cette évolution, malgré les changements, existe-t-il une ou des régularité(s) ? Y a-t-il quelque chose qui puisse assurer l'unité ou l'identité de la pensée des Freinet telle qu'elle s'est matérialisée dans leur école ? Répondre à cette question est extrêmement difficile. D'abord parce que l'une des manières consisterait à réaliser une monographie la plus exhaustive précise de cette pédagogie sans pour autant avoir l'assurance de trouver un quelconque fil rouge. Ensuite parce qu'il est possible qu'il n'y ait tout simplement pas d'identité pérenne, que la philosophie et la pédagogie des Freinet ne soit en réalité qu'une image d'Épinal, une illusion : elle ne résiderait qu'en cette trajectoire mouvante dans le temps. Enfin et à l'inverse, parce que s'il y a identité, il est possible qu'elle soit diversement appréhendable. Il existerait alors plusieurs caractéristiques typiques, plusieurs fils rouges mais difficilement accessibles d'une même perspective, comme autant de dimensions. Trancher cette question relèverait d'un méta-travail sur les Freinet puisqu'il ne faudra pas tant l'envisager elle-même qu'envisager et comparer les résultats produits par les différentes approches de cette pensée ou de cette École.

Pour ma part, je fais l'hypothèse que la réponse est affirmative : il y a bien une identité de la pédagogie des Freinet. Lorsque nous en parlons, nous parlons bien *de quelque chose*. Cependant, il faut nuancer : cette identité n'est ni close, parfaitement définie, ni réductible à un nombre fini de traits.

Plus précisément, cette identité ne saurait être décrite en termes nécessaires *et* suffisants. Mais elle ne saurait être n'importe quoi. Elle est donc *vague* (SORENSEN 2013) comme peut l'être la définition d'un tas de sable lorsqu'on souhaite le définir par le nombre de grains qui le composent (HYDE 2014). L'identité de la pensée de Freinet est moins constituée de caractéristiques, d'éléments, de critères, que de traits, de *symptômes* plus ou moins contingents⁵⁸.

Parmi ces symptômes, l'hypothèse fondamentale de ce travail est d'en identifier un comme essentiel, quasi nécessaire⁵⁹ tant il est présent dans la pensée éducative des Freinet. Il s'agit d'un des rares fil rouge à peu près tangible auquel nous pouvons nous raccrocher sans toutefois résumer à lui-seul cette pédagogie ni même en être une caractéristique exclusive. Ce symptôme, c'est *le tâtonnement expérimental*. Et ce tâtonnement, me semble-t-il, est très proche des idées deweyennes d'expérience et d'enquête, ce qui justifierait un rapprochement entre Freinet et Dewey.

Ce point, traité jusque là comme une intuition mérite à présent d'être davantage présenté et étudié. Puisque nous avons vu ce que Dewey nomme expérience et enquête, la présentation de ce que Freinet nomme tâtonnement expérimental permettra, je l'espère d'accréditer la thèse que, sans être parfaitement réductibles l'un à l'autre, ces deux concepts sont suffisamment proches pour qu'une lecture pragmatiste de la pensée des Freinet ne constitue pas une totale mésinterprétation. En d'autres termes, si nous parvenons à montrer les accointances entre tâtonnement expérimental d'une part et expérience d'autre part, dire que l'École Freinet est une école instrumentaliste ne sera pas totalement injustifié. Et c'est justement cette lecture, suffisamment proche pour éviter l'incompréhension et suffisamment éloignée pour donner

58. La discussion est vive entre l'ICEM et l'École Freinet concernant ce qui caractérise réellement cette pédagogie. Pour ma part, je pense que cette discussion est vaine car elle admet implicitement l'existence d'une sorte d'essence en termes de « pratiques » de celle-ci. Or, s'il est clair que certaines pratiques défendues par l'ICEM sont incompatibles avec la pensée des Freinet (ceux-ci l'ayant largement affirmé de leur vivant), il reste que je ne vois pas quelle définition stricte pourrait être donnée qui n'exclurait pas *de facto* certains moments de la pédagogie des Freinet, alors même qu'ils en étaient encore les acteurs.

59. Je dis « quasi » nécessaire car un symptôme nécessaire devient un critère. Or il me semble que la pensée des Freinet échappe à toute définition critériée.

à penser depuis un autre point de vue qui nous intéresse.

7.3.1 Le tâtonnement expérimental

Le tâtonnement expérimental est le concept fondamental de la pensée des Freinet. Il en constitue le socle, le terrain dans lequel tout le reste plonge ses racines. Il affleure dans nombre des écrits de Freinet, notamment ses ouvrages « théoriques » comme (C. FREINET 1967a,b, 1968, 1971a,c). Pourtant aucun de ces ouvrages ne lui est spécifiquement dédié. C'est conscient de ce problème que Freinet décide d'écrire (C. FREINET 1966). Mais ce travail tient plus de la brochure que de l'ouvrage conséquent. Sans doute Freinet aurait-il vécu plus longtemps qu'il aurait écrit un livre à ce propos. Il est néanmoins suffisamment détaillé pour pouvoir nous éclairer sur ce qu'il faut entendre par tâtonnement expérimental. Voilà pourquoi il constituera ma principale référence.

Tout d'abord, il faut garder en tête que Freinet a conçu l'idée de tâtonnement non en tant que théoricien (philosophe, psychologue...) mais en tant qu'instituteur souhaitant appréhender à nouveaux frais l'enseignement et l'apprentissage. L'idée de tâtonnement expérimental ne procède pas immédiatement d'une ambition théorique ou scientifique mais d'un besoin pratique, concret, de reconcevoir la manière de faire classe.

Pour Freinet, l'école traditionnelle⁶⁰ repose sur une méthode totalement déconnectée, aveugle et indifférente aux processus normaux et naturels de l'apprentissage. En effet, comme il le fait remarquer, l'être humain n'a pas attendu l'école pour apprendre. D'ailleurs, aujourd'hui encore et malgré la présence incontournable de l'école, les enfants apprennent seuls ou avec leurs parents bien des choses que l'institution scolaire ne leur inculque pas et ce, selon une façon de faire qui a bien peu à voir avec celle en vigueur en classe. Apprendre à parler, à marcher, à faire du vélo, à nager, à courir et sauter ou bien d'autres choses encore ne requièrent pas d'enseignement systématique, finement découpé en tranches de savoirs, d'explications savantes suivies

60. On parlerait aujourd'hui de « forme scolaire classique d'enseignement » (VINCENT 1996).

d'exercices sans conséquence à réaliser dans un ordre bien précis. La mère qui tient les bras de son jeune enfant qui se tient debout pour l'aider à mettre un pied devant l'autre ne commence pas par lui montrer comment faire ni par lui expliquer comment tenir en équilibre ; elle l'aide à s'entraîner, lui facilite la réalisation de ses gestes hésitants, écarte les obstacles trop gros ou dangereux mais ne lui fait faire aucun exercice préliminaire. Plus tard, lorsqu'il apprend à faire du vélo, personne ne commence par lui demander d'étudier le mécanisme du pédalier ni par lui faire faire des exercices d'équilibre. L'enfant monte sur son vélo, un ami ou un parent lui apporte une assistance sous forme de conseils ou bien en l'aidant à garder l'équilibre. Petit à petit, après quelques hésitations et peut-être quelques chutes, l'enfant finira par marcher ou rouler seul⁶¹. Ces modes d'enseignement sont dits « naturels » par Freinet et parle à leur propos de « méthodes naturelles ». Il les oppose aux modalités très différentes en usage à l'école qu'il nomme « méthodes scolastiques ». La méthode scolastique se distingue de la méthode naturelle sur plusieurs points. Elle est d'abord gratuite ; ce qu'elle enseigne ne vise pas forcément à répondre à un problème rencontré, à un besoin ou à une impulsion. Ce qu'elle enseigne n'est pas forcément inutile mais, n'attachant aucune considération aux intérêts de l'élève, ce même contenu peut bien lui apparaître totalement en décalage avec ces réels besoins donc dépourvu d'intérêt. Ensuite, cette méthode est *a priori*. En plus d'être gratuite, détachée de tout contexte de nécessité, cette méthode va de l'explication à l'application. C'est d'abord le verbe, le langage, la théorie et enfin la pratique, l'action, l'exercice. Cet ordre semble calqué sur une théorie de l'action qui veut que la pensée précède le geste et que, par conséquent, éduquer à faire, c'est d'abord éduquer à penser correctement ce faire. Bien évidemment, cette modalité renforce le caractère étrange et pour tout dire incongru de l'enseignement puisque ce qui est enseigné sans justification ne trouve aucune illustration concrète avant que sa phase explicative soit terminée. La méthode scolastique n'envisage d'ailleurs pas autrement l'apprentissage si bien qu'elle n'hésite pas à vouloir enseigner de cette façon ce qui a été appris par ailleurs comme à sauter et à cou-

61. Ces exemples de la marche et du vélo sont repris de (C. FREINET 1966) et de (C. FREINET 1963).

rir⁶² (C. FREINET 1967b). Enfin, elle procède du simple ou complexe ou, du moins, par étapes successives même lorsque cela ne semble pas forcément pertinent. La progressivité est par définition quelque chose qui se fait petit à petit. L'enfant qui apprend à parler ne fait pas tout de suite de longues phrases, celui qui apprend à marcher se contente d'un ou deux pas au début. Mais la méthode scolastique pousse cette logique encore plus loin lorsqu'elle subdivise en des parties inutilement discrètes les éléments d'un même savoir. C'est comme si l'enfant apprenait et se contentait de lever le genou dans un premier temps lors de son apprentissage de la marche, ou comme s'il fallait que chaque mot soit appris syllabe par syllabe lors de l'apprentissage du langage. La méthode scolastique fait donc faire des exercices absurdes aux élèves, inutiles et dépourvus de sens tant ils sont loin du savoir dont ils sont censés être des parties.

L'être humain dispose de capacités d'apprentissage innées que l'école méconnaît, voire censure et recouvre par une méthode décrétée meilleure parce que soi-disant plus logique. Mais ces méthodes naturelles d'apprentissage de la langue, du dessin, de la lecture-écriture etc. ne tirent pas et n'ont pas à tirer leur légitimité d'une supposée logique rationnelle. Leur justification tient moins dans leur façon effective de permettre l'apprentissage que dans leur efficacité à le mener à bien sans recours à aucun artifice ni contrainte. Ces méthodes sont légitimes parce qu'elles sont celles qui ont fait de l'être humain ce qu'il est, parce qu'elles sont responsables de son avènement, parce qu'elles sont celles de la *vie*. Pour Freinet, le fait fondamental est le suivant : « la vie est » (C. FREINET 1968). Par cette expression, il souhaite affirmer une sorte d'axiome dont toute réflexion sur le vivant (donc l'humain) doit tenir compte : la vie n'est pas un phénomène qui est produit par l'observation, qui est apparu après la pensée ou les recherches scientifiques. Bien au contraire, la vie est justement la condition même de sa propre observation

62. Freinet est particulièrement sceptique devant l'enseignement scolaire des mouvements et gestes naturels du corps comme sauter, courir, ramper, se tenir en équilibre... par l'enseignement physique et sportif. Non seulement cela n'a pas de sens (ou témoigne uniquement de la pauvreté du milieu dans lequel sont tenus les enfants qui n'ont alors pas pu s'exercer à des comportements pourtant naturels) mais en plus, cela se fait selon une méthode absurde où chaque manière de se déplacer peut être l'objet de petits exercices artificiels (cf. point suivant).

et de sa propre étude. D'une certaine manière la vie s'étudie elle-même en tant qu'elle produit les instruments de sa propre aperception. Les lois, les mécanismes qui font le vivant sont ceux auxquels est subordonné tout ce que produit le vivant. Cela signifie que l'être qui apprend est d'abord un être vivant, que les règles de l'apprentissage sont déterminées par les règles de la vie elle-même. Ne pas en tenir compte c'est faire fi de notre propre condition, méconnaître ou renier ce que nous sommes fondamentalement et ce que nous ne pouvons pas ne pas être en tant justement que c'est cela même qui fait ce que nous sommes. Cet oubli de notre caractère vivant, de ce statut quasi biologique⁶³, c'est ce qui rend possible des constructions intellectuelles en parfaite contradiction avec les régularités propres au vivant. La méthode scolastique n'est pas autre chose que l'œuvre du vivant qui s'oublie lui-même comme tel et qui ne voit aucun problème à ériger en normes d'apprentissage des pratiques contraires à ce qui le fait être.

La vie n'est pas un phénomène qui est agité de l'extérieur. Elle contient en elle-même une forme d'énergie, d'élan vital (C. FREINET 1968), responsable d'une croissance, d'une puissance vers un développement selon certaines lois. En d'autres termes, si la vie est dans des conditions qui lui sont favorables, elle croîtra d'elle-même, sachant d'elle-même quoi prendre dans le milieu qui est le sien. De l'amibe à l'Homme, c'est une caractéristique du vivant que de « savoir » quel rapport entretenir avec son environnement. Il y a chez Freinet une forme de confiance fondamentale en la vie comme l'indique d'ailleurs l'intitulé d'un chapitre d'un des livres d'Élise : « La cellule sait ce qu'elle fait » (É. FREINET et C. FREINET 1962, p. 195). Mais cette confiance ne concerne pas uniquement le niveau physiologique du vivant. Si la cellule, le foi, l'estomac... savent ce qu'ils font, l'être lui-même le sait. Il le sait le plus souvent de la même manière que ses cellules, son foie ou son estomac. Par « savoir » il faut comprendre avant tout « ne fait pas n'importe quoi et adopte spontanément un comportement favorable à sa survie voire à sa croissance ». Le mouton broute de l'herbe et ne s'intéresse guère à la charogne ; à l'inverse

63. Le vivant ne se réduit pas exactement au biologique chez Freinet. Mais on y trouve tout de même l'idée d'un état incontournable, naturel d'être vivant au double sens *d'entité* et *d'être* au monde.

le loup délaisse les belles feuilles et préfère la viande fraîche. Évidemment ni le mouton ni le loup ne « savent » au sens fort du terme pourquoi ils ont et doivent adopter le régime alimentaire qui est le leur. Mais ils ne l'ont pas non plus appris, encore moins par des leçons. Pour Freinet, c'est la vie elle-même qui leur « apprend »⁶⁴ cela. Pour l'Homme, c'est encore à la vie que l'on doit l'apprentissage du langage par exemple ou celui de la marche. Non que le jeune enfant puisse acquérir tout seul ces deux savoirs mais qu'il n'a pas besoin d'explications, de leçons ou d'exercices spécifiques pour s'essayer au babille ou à la station debout et même parvenir au langage lui-même ainsi qu'à la marche. Certes, chez l'être humain le langage ou la marche ne sont pas innés au sens où la respiration l'est. Mais ils ne procèdent pas non plus d'un entraînement « hors-sol » et semblent être des caractéristiques humaines tardives mais naturelles.

Cela signifie que l'apprentissage lui-même est une force naturelle, propre au vivant. Si le vivant naît, grandit et meurt, on peut dire aussi que le vivant s'adapte, c'est-à-dire apprend de son environnement. La capacité fondamentale de se transformer soi-même à l'aune de ce que nos interactions avec notre environnement produisent, c'est là une caractéristique de la vie. L'apprentissage n'est pas autre chose que l'adaptation : dans les deux cas, il s'agit de modifier son comportement en vue de débloquer une situation, de résoudre un problème, de faire disparaître un obstacle. Il n'y a rien à ajouter à la nature de l'Homme pour qu'il apprenne car apprendre fait justement partie de sa nature en tant qu'il est un être vivant. Freinet nomme « tâtonnement expérimental » cette capacité générale des êtres vivants à s'adapter à leur environnement⁶⁵. Est vivant ce qui fait preuve de tâtonnement expérimental, c'est-à-dire qui parvient à modifier son comportement de manière adéquate relativement à son milieu de vie. Cependant, Freinet opère une distinction entre les êtres. Cette distinction n'est pas tranchée, disons plutôt qu'il s'agit

64. Au sens de « les fait adopter ce comportement ».

65. Freinet n'est pas un scientifique et son propos ne s'intéresse pas à l'hérédité des adaptations. Voilà pourquoi il convient de se garder d'y voir une théorie naïve de l'évolution. Néanmoins, l'idée générale selon laquelle le vivant n'est pas fixe mais au contraire particulièrement en mouvement tend à le rapprocher, philosophiquement tout du moins, des conceptions modernes du vivant.

d'une sorte de gradient : *la perméabilité à l'expérience*. Car si la vie dispose par définition de cette capacité adaptative, tous les êtres vivants n'en disposent pas d'égale manière. L'expérience désigne ici l'interaction qui se produit entre un organisme et son environnement. C'est la poule qui cherche à atteindre sa mangeoire mais qui se retrouve bloquée par le grillage de son poulailler ; c'est le chat qui voit une souris passer dans son champ de vision ; c'est le nourrisson qui trouve le sein de sa mère ; c'est le physicien qui obtient un résultat étonnant sur l'un de ses instruments de mesure au cours d'une expérimentation en laboratoire. Tous les être vivants ne sont pas également capables d'inférences ni de réagir aux choses les plus pertinentes pour solutionner une situation problématique. Tous ne perçoivent pas exactement les mêmes choses dans ce que leur renvoie le milieu avec lequel ils agissent. C'est dans ce différentiel de perception, qui est aussi un différentiel de conception⁶⁶ que se jouent les différences entre organismes et entre niveaux de tâtonnement expérimental.

Le tâtonnement expérimental est finalement le nom générique pour désigner deux grands extrêmes de la perméabilité à l'expérience. « L'expérience tâtonnée » désigne le tâtonnement expérimental plutôt sommaire, peu perméable à l'expérience. Elle est la base de ce qui fait le vivant. Proche de l'essai et erreur ainsi que du mécanisme aveugle, l'expérience tâtonnée est la forme élémentaire du tâtonnement expérimental. Les inférences sont impossibles ou limitées et c'est pourquoi les êtres vivants ne disposant que de l'expérience tâtonnée ne sont pas capables de résoudre (et même de percevoir) la plupart des situations problématiques auxquelles on pourrait les soumettre⁶⁷.

66. Freinet ne mentionne pas ce point mais il me paraît nécessaire compte tenu de ce que signifie l'idée de « perméabilité à l'expérience ». Si le chimpanzé et l'humain ne perçoivent pas les mêmes choses dans le cadre d'une situation donnée, ce n'est pas seulement parce qu'ils ne disposent pas de « récepteurs » identiques (après tous, ils voient aussi bien l'un que l'autre par exemple), c'est également parce qu'ils ne disposent pas des moyens conceptuels et inférentiels de traiter ce qu'ils perçoivent. Perception et conception ne sont pas deux étapes successives, radicalement séparées (je vois puis je comprends ce que je vois) car l'acte de percevoir *quelque chose* n'est pas réductible à l'acte de recevoir un flot de données sensibles. Être perméable à l'expérience c'est percevoir un quelque chose de précis, un élément, un objet pour ajuster son comportement. Il n'y a donc aucune différence pratique entre celui qui « percevrait mais n'inférerait rien » et celui qui « ne percevrait rien ».

67. Attention, la perméabilité à l'expérience étant continue entre les espèces et les êtres, il n'est pas possible de dire exactement à partir de quand l'expérience tâtonnée devient

Seules les problématiques à partir desquelles ils ont évolué, les défis que leur a présenté leur environnement peuvent être ou ont été résolus par eux. Le fait que leur perméabilité soit faible signifie précisément qu'ils sont assez peu capables de relever de nouveaux défis, de faire preuve d'une grande adaptation rapidement. Les plantes et la plupart des animaux et même le tout jeune enfant sont plutôt au stade de l'expérience tâtonnée. Seuls quelques animaux (dont l'Homme) sont capables d'aller au-delà de l'expérience tâtonnée pour atteindre le tâtonnement expérimental proprement dit⁶⁸. Ces organismes ont su ou savent franchir les obstacles que leur environnement leur a opposé pour devenir ce qu'ils sont devenus ; mais ils sont encore capables de résoudre un certain nombre de problèmes inédits, des problèmes pour lesquels ils ne disposent *a priori* pas de réponses toutes faites. Si l'expérience tâtonnée est présente chez ces espèces en tant que forme fondamentale de l'adaptabilité, ils sont également capables de tâtonnement expérimental, soit d'un tâtonnement plus élaboré, usant de symboles, d'anticipation, d'imagination et d'inférences plus ou moins complexes.

L'Homme dispose du tâtonnement expérimental. Les scientifiques sont certainement ceux qui maîtrisent le mieux ses subtilités et sa puissance. Mais il ne leur est pas réservé. À partir du moment où l'adaptation comportementale est le fruit non du hasard ou de l'essai-erreur, nous sommes dans le tâtonnement expérimental. Ainsi, il n'est pas nécessaire d'être soi-même scientifique pour procéder selon lui. Néanmoins, il n'est pas inné et c'est pourquoi il suppose éducation et enseignement pour atteindre une phase de développement optimale. Si le nourrisson fonctionne selon l'expérience tâtonnée et dispose de toutes les ressources pour progresser vers le tâtonnement expérimental, cette progression n'advient que dans le cadre d'un *milieu aidant* (C. FREINET 1968), c'est-à-dire d'un milieu qui lui propose de s'exercer, de se dépasser, de travailler les capacités acquises pour les perfectionner. Dans un *milieu accaparant* (C. FREINET 1968), un milieu pauvre et même fonctionnant comme autant d'impossibilités d'apercevoir ses propres

un tâtonnement expérimental.

68. Le syntagme « tâtonnement expérimental » désigne donc deux choses différentes : 1) la capacité générale du vivant à s'adapter, 2) la version la plus fine et élaborée de cette capacité chez certains êtres vivants.

marges de progression, ces capacités stagneront voire régresseront. Éduquer un enfant, c'est donc le faire passer de l'expérience tâtonnée au tâtonnement expérimental et, plus encore, affiner les procédures et outils qui en sont les ressorts en proposant un milieu aidant, environnement dans lequel les capacités de l'enfant sont éprouvées, travaillées, exercées, mises à l'épreuve. C'est, en conséquence, tenir éloigné de lui tout ce qui est accaparant, ce qui conduit à la dégénération du corps et de l'esprit.

Cette éducation, si elle est menée à bien, produit des effets qui se remarquent parce qu'ils apparaissent palier par palier. Selon Freinet, les acquisitions supposent une sorte de temps d'installation, d'inscription dans la mémoire avant qu'une autre série d'acquisitions ait lieu. Après chaque phase de tâtonnement apparaît une phase de répétition de la solution satisfaisante découverte [Photo. 7.5, p. 526]. Durant cette phase, le sujet répète, refait, recommence cette acquisition comme pour « l'imprimer » définitivement en lui :

L'enfant qui, par la méthode naturelle, a pris possession d'un mot qui s'avère comme une réussite, le répète une fois, dix fois, tous un jour, le servant à toutes les sauces, l'employant comme un outil dont il généralise l'emploi. Ce n'est que lorsque le mot sera entré dans son automatisme qu'il cessera de le répéter. Il fera désormais partie de son bagage de vie et s'en servira pour partir vers d'autres expériences. (C. FREINET 1966, p. 18)

Bien sûr, l'enfant ou l'apprenant en général ne mène pas un seul tâtonnement à la fois. Autrement dit, le temps des répétitions n'est valable que pour un problème donné et une solution particulière. Il peut tout à la fois être dans une phase de répétition pour un savoir particulier et dans une phase de tâtonnement dans un ou des autres cas. En outre, un tâtonnement fructueux ne débouche pas uniquement sur *une* réponse, *une* solution stable ni même sur *un* nouveau problème. Lever une difficulté peut provoquer l'apparition de nouvelles difficultés. En bref, l'étude d'un certain (type de) savoir débouche sur d'autres savoirs ou croise d'autres études. Cela signifie que la schématisation de l'ensemble des tâtonnements, des progressions actuelles d'un individu ressemble davantage à un arbre ou à une toile d'araignée qu'à une seule ligne

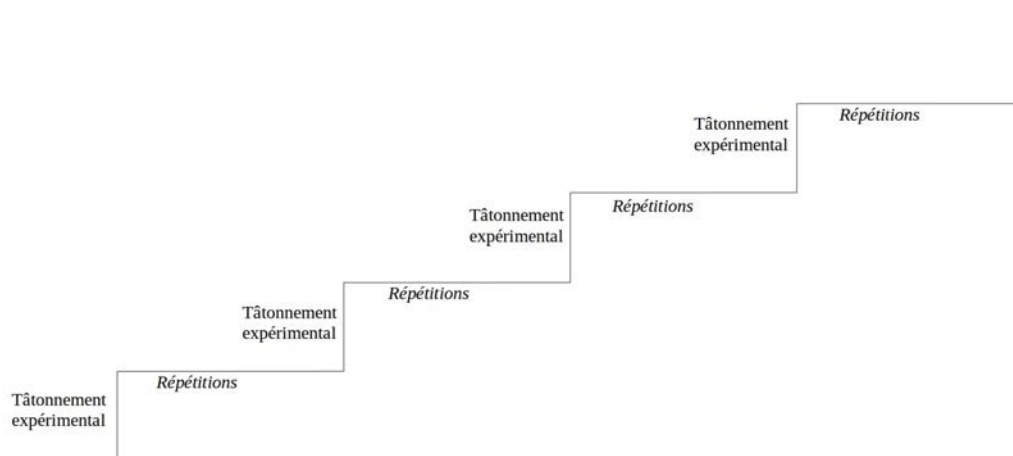


Photo. 7.5 – Schéma de la progression du tâtonnement expérimental d'après (C. FREINET 1966).

brisée en forme d'escalier⁶⁹. Enfin, Freinet insiste sur ce point, tous les paliers ne sont pas forcément de même taille. Parfois la période de répétition est longue, d'autres fois elle est courte. Cela dépend du savoir répété mais aussi, d'après Freinet, du profil personnel de chacun :

[Le schéma du tâtonnement expérimental] va varier considérablement selon l'allant pour tenter de nouvelles expériences et le temps de répétitions nécessaires pour faire passer l'expérience réussie dans l'automatisme. L'individu peu entreprenant aura des expériences réussies réduites et un temps de répétitions important avant de parvenir à l'automatisme. [...] On voit évidemment que la montée sera très très lente. [...] Ce sera le profil des individus sans possibilité de vie et d'acquisitions, les retardés de toute sorte. [...] À côté de ce schéma de tâtonnement d'enfant retardé, nous pourrions établir le schéma correspondant de l'individu qui multiplie sans cesse ses expériences et qui est suffisamment armé pour les réussir. Et il lui suffit d'une répétition ou d'un semblant de répétition pour faire passer les acquisitions dans l'automatisme. (C. FREINET 1966, p. 19)

L'apprentissage est donc quelque chose de fondamentalement lié à l'individu, à une trajectoire personnelle⁷⁰. Parce que les expériences des uns ne sont pas celles des autres, les impulsions qui donnent naissance à un tâtonne-

69. C'est ce qu'avait bien vu (LÈMERY 2010) dans son ouvrage consacrée au tâtonnement expérimental.

70. Ce qui ne signifie en rien que l'on puisse apprendre seul.

ment ne sont pas les mêmes chez tous les individus. Plus exactement encore, elles n'adviennent pas en même temps ni dans les mêmes circonstances. Si tous les êtres humains (ou presque) finissent pas parler et marcher, tous ne parlent ni ne marchent au même âge. Il en va de même pour l'acquisition de savoirs plus « scolaires » : tous peuvent comprendre une notion mathématique ou une règle de grammaire, mais il est vain de décréter *a priori* non seulement que cela est nécessairement accessible à partir d'un âge donné ni qu'une situation particulière permettra à coup sûr de déclencher chez les élèves un intérêt soudain pour ces questions. Ainsi donc, s'il existe des régularités dans l'ordre d'apprentissage des savoirs, si certains savoirs peuvent bien présupposer la maîtrise d'autres savoirs, cet ordonnancement ne peut rester que global, schématique et surtout tributaire d'une trajectoire individuelle. Pour Freinet, l'un des torts principaux de la méthode scolastique est d'estimer qu'un même savoir peut être sincèrement appris, compris et maîtrisé par une même classe d'âge sous prétexte qu'il serait décrété « à son niveau » et que chaque élève doit subir un déroulé didactique préalablement conçu. Penser cela, c'est renier le fondement naturel de l'apprentissage, le mécanisme qui déclenche un processus de transformation de ce que nous sommes. Nos trajectoires, nos tâtonnements passés sont les causes de nos intérêts et de nos observations présentes. Nos expériences d'hier nous poussent aujourd'hui vers d'autres expériences particulières. S'il se trouvent que (une partie de) celles-ci coïncident avec celles proposées par le professeur, alors sa leçon, ses exercices, ses explications etc. nous apparaîtront sans doute passionnantes. Mais il est bien plus probable que cette configuration soit exceptionnelle. C'est pourquoi Freinet a insisté très rapidement sur l'importance de l'individualisation du travail scolaire : si l'élève ne peut pas faire n'importe quoi, il doit néanmoins être libre de choisir, parmi un vaste ensemble de possibles, les activités, les sujets, les exercices, bref, les tâtonnements à effectuer. Cette ouverture relative vis-à-vis du travail scolaire permet de ne pas faire de l'école un obstacle à l'accomplissement du développement personnel sans pour autant le laisser totalement libre, ce qui aurait toutes les chances de le conduire dans des impasses.

Respecter le tâtonnement expérimental, c'est également accepter l'erreur.

Dans la forme scolaire classique d'enseignement ou, pour parler comme Freinet, dans la méthode scolastique, l'erreur doit être évitée. Se tromper, c'est fauter. Celui qui commet des erreurs devrait avoir honte. Cela dénote un manque de travail ou une faible intelligence. Or, insiste Freinet, c'est là encore s'éloigner du fonctionnement naturel de l'apprentissage. Le tâtonnement *a besoin* des erreurs, il a besoin de constater que certaines hypothèses ne fonctionnent pas, qu'il y a des contraintes, des obstacles que certaines réponses avaient oubliées. Se tromper, commettre une erreur, ce n'est pas fauter, c'est éliminer des solutions à première vue possibles. En proposant des voies toutes tracées, la méthode scolastique ne permet pas à l'élève d'éprouver la solidité des réponses qu'on lui inculque. Il doit croire l'enseignant ou réussir à percevoir seul la cohérence de ce qui lui est proposée. La compréhension est alors et au mieux, exclusivement interne : le savoir transmis est bel est bien un savoir car il est certifié par un professeur et il ne semble pas souffrir de contradictions. Mais le plus souvent, elle ne se produit pas parce que le professeur a donné la réponse avant la question... voire la réponse sans la question ! Privé de son contexte de signification, le savoir tombe dans l'expérience des enfants comme un cheveu sur la soupe. Elle ne rencontre pas (ou pas souvent) les tâtonnements qui sont les leurs. Le savoir tombe à côté d'eux comme la goutte de pluie et ils ne lui prêtent pas plus d'attention. À l'inverse, ne pas baliser (totalement) le chemin, laisser le temps à la situation d'être perçue comme problématique, le problème de naître ainsi que l'envie de le résoudre, c'est s'assurer d'un apprentissage profondément ancré chez l'élève. Si le laisser totalement libre ou adopter une posture de non directivité est absolument exclu par Freinet⁷¹, une éducation digne de ce nom se doit de respecter l'impulsion investigatrice à l'origine du tâtonnement. En cela, l'apprentissage est analogue à la recherche scientifique qui fonctionne elle aussi selon le tâtonnement expérimental.

Le chercheur ne chercherait pas s'il connaissait ce qu'il doit trouver. [...]
 Cette pure recherche comporte toujours une inévitable part d'échecs. Seules
 les expériences réussies sont reprises et exploitées. Les expériences qui échouent

71. Et pas seulement par Célestin, en témoigne le petit livre d'Élise (É. FREINET 1966). C'est justement sur ce genre de questions que les Freinet se sont trouvés de plus en plus en opposition avec les (jeunes) membres de leur mouvement à partir des années 50-60.

ont tendance à arrêter la marche dans cette voie, marche qui est reprise parfois, à des moments et avec des éléments plus propices, pour un meilleur succès dans une zone parfois divergente. C'est pourquoi, d'ailleurs, le progrès scientifique ne va que rarement selon une ligne droite conforme aux projets des promoteurs, mais selon une ligne brisée travée selon les effets du tâtonnement expérimental, avec des piétinements, des retours en arrière, et parfois des brusques flambées de victoires. (C. FREINET 1966, p. 22)

Cet extrait met parfaitement en lumière 1) l'incompatibilité entre tâtonnement et planification *a priori* de ce qu'il faut trouver et surtout comment, 2) l'inévitabilité des échecs lorsqu'on tâtonne, 3) le caractère non linéaire d'un tâtonnement. Il opère également un rapprochement entre la logique de découverte (celle du chercheur) et la logique d'apprentissage (celle de l'élève). Une première interprétation erronée consisterait à penser que l'élève et le chercheur font le même travail. C'est bien évidemment faux puisque l'élève ne découvre rien ; au mieux, il « redécouvre » ce qui a été mis à jour avant lui. Une seconde erreur consiste à penser que faire apprendre consiste à faire redécouvrir au sens au sens fort les découvertes passées. « Au sens fort » signifie ici que les élèves doivent, pour apprendre, mener le même travail que celui réalisé par les chercheurs qui ont mis à jour le savoir qu'ils doivent acquérir. Si cette idée a fondamentalement quelque chose d'intéressant, elle est ici trop naïve et absurde. D'abord parce qu'il est impossible de demander à l'enfant de redécouvrir tout le savoir que l'humanité a acquis durant des millénaires, *a fortiori* lorsque les responsables de ces découvertes étaient adultes et nombreux. Ensuite parce que ce serait tout simplement inutile et contraire à la manière même dont les êtres humains vivent : la transmission de connaissances d'une génération à une autre sans renouvellement de l'expérience originale est un fait anthropologique. Ce fait, pouvons-nous penser, est un avantage évolutif justement parce qu'il permet une relativement rapide accumulation et affinement de connaissances au sein d'un groupe humain, ressources alors utiles pour sa survie. Se passer de cette capacité, c'est vouloir se passer d'un précieux outil qui a fait de l'Homme ce qu'il est. Pour autant, est-ce à dire que la transmission intergénérationnelle de savoirs puisse se faire sans expérience, sans tâtonnement ? S'il est impossible voire absurde de vouloir tout refaire faire aux élèves, est-ce à dire que le tâtonnement

expérimental est exclu de l'enseignement ? La réponse de Freinet, comme toujours, est subtile : il faut distinguer *l'expérimentation scientifique* de la *recherche scientifique* (C. FREINET 1966, p. 22). La recherche scientifique est le fait d'adultes instruits travaillant à la frontière du connu et de l'inconnu. Les questions auxquelles ils tentent de répondre n'ont jamais trouvé de réponses et n'ont peut-être même jamais été posées. Les obstacles qu'ils rencontrent sont, à leur manière, inédits. Pour avancer dans leurs enquêtes, ils ont accumulé des savoirs, gravi des étages⁷² sur lesquels ils s'appuient désormais. Et lorsqu'ils parviennent à résoudre leur problème, ils acquièrent une nouvelle connaissance, construisent un nouveau palier ou socle à partir duquel ils vont se lancer vers d'autres investigations. Le scientifique est une sorte de pionnier : devant lui, tout reste à faire ; derrière lui, un ensemble de ressources dans lesquelles il pioche pour avancer. Mais l'instrument qu'il utilise, son outil principal n'est pas intrinsèquement lié à cette posture. Le tâtonnement expérimental sur lequel repose l'expérience scientifique n'est pas la propriété du seul chercheur-pionnier. Les personnes restées « à l'arrière » peuvent bien l'utiliser car ce qu'elles ont à faire peut bien requérir ce même outil. Et Freinet fait même remarquer que si tel n'était pas le cas, alors on se demande comment est-il possible d'avoir des scientifiques performants tout en étant ignorants des méthodes qui font leur efficacité. En d'autres termes, la recherche scientifique est un emploi particulier, « avant-gardiste » d'un instrument par ailleurs relativement répandu : le tâtonnement expérimental. Ce que l'école doit proposer aux jeunes générations, ce n'est pas de travailler directement comme des scientifiques mais de travailler directement (avec) l'outil que les scientifiques emploient. Ce qu'elle doit faire, c'est entraîner, affiner, cultiver, développer le tâtonnement expérimental, le faire passer de son stade d'expérience tâtonnée au stade d'expérimentation scientifique. Alors et alors seulement la génération sera à même de travailler comme les scientifiques.

La science et l'éducation entretiennent un rapport particulier parce que leurs logiques sont très proches sans être tout à fait identiques. Elles le sont parce que dans un cas comme dans l'autre l'enjeu est l'acquisition de connais-

72. Pour rendre la métaphore de Freinet.

sances. Elles sont authentiquement nouvelles dans le cas des scientifiques ; elles sont nouvelles aux yeux des élèves même si elles ne le sont pas pour l'enseignant et le reste de la société. Cette différence implique deux choses. D'une part, l'aspect commun suppose le respect du processus naturel d'investigation qu'est le tâtonnement expérimental. Cela est nécessaire si l'on souhaite doter les nouvelles générations des méthodes d'investigations les plus poussées, les plus à même de résoudre les problèmes présents et futurs et à perpétuer la recherche scientifique. D'autre part, l'aspect différentiel entre éducation et science suppose que l'on ne perde pas de vue le caractère immature, incomplet ou en croissance du tâtonnement de l'enfant. En conséquence, cela signifie qu'il doit être travaillé, développé, entraîné et non tenu pour soit définitivement figé, soit complètement identique à celui du scientifique. Mais cela signifie également que le professeur a comme mission de lui rendre accessible les savoirs complexes accumulés par la culture. Contrairement à une idée trop souvent répandue, il n'y a pas là contradiction entre le développement d'un appareillage cognitif ou intellectuel d'une part et l'acquisition de savoirs d'autre part. Il y a au contraire une dialectique à l'œuvre entre un certain niveau de tâtonnement et une certaine mise à disposition des savoirs par le professeur. L'entraînement ou l'affinement du tâtonnement ne fonctionne pas à vide. C'est chaque savoir qui est l'occasion d'un tel travail, à condition qu'il soit ainsi proposé qu'il permette effectivement au tâtonnement de se développer. Ainsi donc l'éducation est ce qui permet à la science de perdurer parce qu'elle instruit, éduque les futurs chercheurs. Mais la science est ce qui nourrit l'éducation en lui indiquant le genre d'attitudes, de comportements intellectuels pertinents et les savoirs à acquérir. Éduquer, c'est éduquer le tâtonnement. Et éduquer le tâtonnement c'est l'entraîner, le travailler en prenant modèle sur ce qui en constitue la perfection actuelle⁷³ : la recherche scientifique.

Au vu des critères actuels de la psychologie et malgré ce qu'il a pu écrire à ce sujet, le tâtonnement expérimental d'après Freinet reste malgré tout

73. Il ne s'agit pas de dire que la science est parfaite mais qu'elle est ce qui se rapproche aujourd'hui le plus de la perfection en termes de maîtrise et de précision dans l'usage du tâtonnement expérimental.

une sorte de boîte noire. Freinet n'est ni un psychologue ni philosophe au sens académique du terme. Ses développements sur ce concept majeur ne respectent pas des canons que l'on attendrait de la part de chercheurs institutionnels. Dans (C. FREINET 1968, 1971a) comme dans (C. FREINET 1966), les ouvrages donnant le plus de détails sur ce qu'est le tâtonnement, les explications procèdent le plus souvent par analogie, métaphores, images, exemples. Pour utiles et pédagogiques qu'ils soient, ces développements ne permettent pas de saisir le fonctionnement fin du tâtonnement. Sans doute faut-il y voir un premier niveau de description d'une certaine théorie plus scientifique⁷⁴. . . Néanmoins, il me semble que Freinet en a assez dit pour que l'on puisse avoir une idée raisonnablement fidèle de ce concept. J'espère notamment avoir réussi à faire passer une telle idée. Dans ce qui suit, j'aimerais la rapprocher d'idées déjà détaillées plus avant : celle d'expérience et d'enquête d'après Dewey⁷⁵.

7.3.2 Tâtonnement et Expérience

Sans se recouvrir totalement, il me semble que la conception du tâtonnement par Freinet et celle de l'expérience par Dewey sont très proches. C'est du moins la thèse fondamentale que je soutiens. Peut-être le lecteur en intuitionnait déjà les raisons avant même cette section. Mais cela le sera davantage encore si je mets en lumière quelques éléments de rencontre entre ces deux conceptions voisines.

Un processus naturel

Pour Dewey, la réalité n'est pas scindée en deux substances que tout oppose : Corps et Esprit, Nature et Culture, Instinct et Intellect. . . La réalité

74. C'est plus ou moins ainsi que (LÈMERY 2010) l'envisage, rapprochant le tâtonnement freinetien de travaux modernes en psychologie cognitive par exemple.

75. Cf. chapitres 4 et 5. Ces concepts ont été davantage détaillés ici pour au moins deux raisons. D'abord il s'agit de notre point de départ, de notre grille de lecture. Il était donc essentiel de la détailler un maximum. Ensuite, Dewey est un philosophe beaucoup plus académique que Freinet. Il a donc eu davantage de temps, de moyen et de besoin de détailler avec précision ce qu'il entendait pas là.

est à la fois une et plurielle. Une parce qu'elle n'est pas subdivisée ontologiquement entre des modes étanches les uns aux autres. Plurielle parce qu'il n'existe pas une et une seule manière permettant de décrire totalement ce qu'elle est. Les êtres humains ne sont pas radicalement distincts des animaux et leurs capacités sont le fruit d'une longue évolution naturelle. Parmi celles-ci, la capacité d'interagir avec l'environnement, de s'adapter à lui est chez lui particulièrement développée. Certes, c'est là un trait du vivant lui-même mais, chez l'Homme, les facultés d'adaptation dépassent largement l'adaptation physiologique au milieu. L'individu humain est adapté à son environnement naturel mais il sait également s'adapter à l'environnement créé par lui ou ses semblables. L'adaptation humaine est donc à la fois naturelle et culturelle parce que le culturel n'est que la continuité du naturel chez l'Homme. À l'échelon individuel, nous sommes mus par notre moi⁷⁶, lequel cherche à grandir, se développer, c'est-à-dire à interagir avec ce qu'il rencontre dans son expérience. En fonction de ces obstacles, de ces problèmes, de ces situations, le moi prend telle ou telle forme, telle ou telle inclination. C'est ce moi, cette force naturelle, vitale et individuelle que doit éduquer le professeur mais il ne peut le faire directement : il doit l'orienter tel un courant d'un fleuve, en lui proposant les expériences, les situations les plus à même de l'amener vers l'acquisition ou le renforcement de nouvelles capacités.

Chez Freinet, les être vivants sont mus par une énergie, un élan vital. Dans (C. FREINET 1968), cette force primaire et naturelle est constamment analysée par comparaison à un torrent qui rencontre différents obstacles. L'individu enfant est ce torrent qui dévale à toute allure le flanc de la montagne, rencontrant des obstacles qui l'orientent et le réorientent. Il est vif et c'est pourquoi il est capable d'en franchir de très nombreux très rapidement. L'individu adulte est le torrent arrivé dans la vallée. Il s'est transformé en rivière, plus paisible mais toujours capable de s'adapter. Si les individus ne sont pas tous pareils, c'est parce qu'ils ne rencontrent pas tous les mêmes obstacles à franchir et ne subissent donc pas tous les mêmes réorientations du cours

76. En anglais *self*. Voir notamment le célèbre article de Dewey *L'intérêt et l'effort dans leurs rapports avec l'éducation de la volonté* paru dans (J. DEWEY 1962, p. 39-90) sur la question du rapport entre le moi et l'expérience.

de leur vie. L'éducateur ne peut pas donner directement forme à l'enfant de même que l'homme est incapable de donner au cours d'eau lui-même la forme qu'il souhaite. Il doit agir indirectement en construisant des barrages, en creusant un nouveau lit, en réduisant la largeur de la rivière... En outre, il est contraint par le débit d'eau : on ne travaille pas au détournement d'une petite rivière comme on travaille à celui d'un fleuve. Le professeur, lui aussi doit davantage contrôler, guider, orienter l'élan vital de l'enfant que le modeler de l'extérieur. Il doit user de cette pulsion de vie, de ce désir d'interagir avec l'environnement pour proposer à l'enfant les modes d'interaction les plus susceptibles d'accroître ses potentialités. Surtout, il doit le détourner de celles qui les diminuent ou les affaiblissent. Le professeur ne peut pas envisager l'élève abstraitement parce que l'élan vital qui se trouve en face de lui n'est pas abstrait. Il a un *profil*⁷⁷, une forme particulière que le maître ne peut pas ignorer car c'est *ce* profil qu'il doit éduquer. Le progrès de l'être, sa capacité à franchir les obstacles est assurée par le tâtonnement expérimental qui caractérise le vivant. C'est grâce à elle que l'élan vital se déploie, quelque soit l'être en question. Certes, l'être humain dispose d'un tâtonnement tout à fait bien développé mais le tâtonnement lui-même est d'abord la marque du vivant. Ce n'est pas là un quelque chose qui s'est ajouté à ce qui était vivant et qui lui a permis d'évoluer, c'est *ce qui fait* le vivant. « La vie est »⁷⁸, cela signifie surtout, « le tâtonnement est ».

Contrairement à Dewey⁷⁹, Freinet ne cherche pas à creuser plus avant les rapports entre le vivant et cette capacité d'adaptation. Il préfère le poser comme un axiome, une donnée de base avec laquelle l'éducateur doit et devra composer. Mais sans doute est-ce dû aux problématiques qui étaient les siennes, plus rapidement concernées par la question éducative. En outre, l'ex-

77. Le *profil vital* est l'une des approches de l'Homme (plus particulièrement de l'enfant) mis au point par les Freinet, notamment après la Seconde Guerre mondiale. Il consistait à dresser un profil type de l'individu au regard des conditions objectives de vie : santé des parents, âge des parents à la naissance de l'enfant, milieu social, milieu naturel, alimentation... Ce profil *a priori* était censé permettre ensuite d'adapter plus particulièrement l'éducation reçue à l'École Freinet par l'enfant (C. FREINET 1946, 1949) et (C. FREINET 1953). Il s'agit d'une technique aujourd'hui abandonnée.

78. (C. FREINET 1968)

79. (J. DEWEY 1925/2012)

pression de Freinet semble parfois teintée de vitalisme. Le syntagme « élan vital » est emprunté à Bergson à qui l'on attribue cette position. Mais ce serait oublier que c'est avant tout le tâtonnement comme processus de construction de soi, de résolution de problème, de franchissement d'obstacles qui importe à Freinet. L'élan vital désigne une énergie fondamentale dont la valeur réside dans sa capacité à s'adapter *via* le tâtonnement. Le vitalisme des Freinet ne doit donc pas tromper, c'est un vitalisme pragmatiste, une conception de la vie comme travail d'une force qui ne cesse d'interagir avec son environnement.

Progression et pluralisme

Si, comme nous l'avons vu, Freinet distingue le concept de tâtonnement expérimental de celui d'expérience tâtonnée, il n'opère pas une franche coupure entre les deux. L'expérience tâtonnée est le tâtonnement expérimental dans son aspect le plus simple et néanmoins suffisant pour assurer au vivant de quoi perdurer. Le tâtonnement expérimental est, lui, plus complexe et permet une meilleure adaptation. Le passage de l'expérience tâtonnée au tâtonnement expérimental est progressif à la fois entre les espèces (on passe progressivement d'espèces au tâtonnement minimal à des espèces disposant d'un tâtonnement plus fin), et dans une espèce (le tâtonnement de l'individu adulte est souvent plus complexe que celui dont est capable le jeune). C'est la perméabilité à l'expérience qui permet à l'espèce ou à l'individu d'avoir tel ou tel tâtonnement : plus la perméabilité est pauvre, moins le tâtonnement sera susceptible de progresser ; plus elle est grande plus il y a de chance que le tâtonnement devienne particulièrement raffiné. L'être humain représente sans doute l'espèce actuelle qui dispose de la plus grande perméabilité à l'expérience. C'est pour cette raison que le tout jeune enfant dont l'interaction avec son environnement n'a rien à envier à celui d'un chien ou d'un chat se montre, quelques années plus tard, capable d'actions et de transactions qu'aucun animal n'est capable d'avoir.

La recherche scientifique repose sur un tâtonnement très pointu, que l'humanité a mis des siècles voire des millénaires à construire... et qui se construit encore au gré des découvertes. Cette forme de tâtonnement est sans nul doute

celle qui est la plus aboutie dans le domaine de la découverte et de la résolution de problèmes. En cela, elle constitue un modèle, un exemple à enseigner. Mais le tâtonnement n'a pas besoin d'être *scientifique* pour exister et avoir de la valeur. L'enfant (comme l'adulte) tâtonne face à chaque situation qui lui est inconnue, dont il ne maîtrise pas le fonctionnement ou les outils. Il y a donc un sens à parler de tâtonnement artistique par exemple⁸⁰. Cela consiste à se rendre maître des techniques et des outils de dessin, de gravure, de peinture, de sculpture... ainsi qu'à se familiariser avec les œuvres qu'on y rencontre. L'éducation artistique n'est pas une éducation non-tâtonnante sous prétexte qu'elle n'est pas scientifique, bien au contraire. Cela signifie que si le tâtonnement scientifique est sans doute la forme exemplaire du tâtonnement aujourd'hui, il n'en est pas l'unique forme. Sans que l'expression soit de Freinet, il y a bien un *pluralisme du tâtonnement*, non dans sa logique profonde, mais dans les différentes formes qu'il peut prendre.

Ce pluralisme, nous le retrouvons chez Dewey sous une forme voisine. Pour Dewey, le vivant se caractérise par l'expérience, c'est-à-dire les transactions qu'effectue l'organisme avec son environnement. Si tous les êtres vivants ont une telle expérience, tous n'ont à l'évidence ni la même, ni le même genre. L'expérience d'une plante est sans commune mesure avec celle d'un animal. Mais l'expérience du pinson est très différente de celle du tigre. Entre les espèces donc, existe une véritable différenciation du type d'expérience que chaque individu peut vivre. Mais à l'intérieur d'une même espèce, les individus sont loin de vivre les mêmes expériences. Celle de l'éléphant sauvage partage sans doute quelque chose de celle de l'éléphant de cirque. Cependant, les différences entre ces deux expériences seront très nettes car les contraintes, les problèmes, les adaptations auxquelles l'un et l'autre ont eu, ont et auront à faire face seront très différentes. Il en va bien sûr de même pour l'Homme.

Chez Dewey, l'expérience est une forme de rapport au monde largement tributaire de la constitution physique et physiologique de l'individu mais également de son environnement. Néanmoins, l'être humain a cette particularité d'avoir une expérience potentiellement très riche parce que l'évolution lui a

80. Voir notamment la méthode naturelle de dessin (C. FREINET 1992, p. 417-488).

donné les moyens d'accéder à une grande diversité des éléments des situations qu'il vit. Une même situation peut lui apparaître très différente selon qu'il l'envisage scientifiquement, artistiquement, historiquement, sociologiquement, esthétiquement... Chaque modalité fournit une expérience à part entière. La plupart du temps, nous ne nous posons pas la question de savoir avec quelles lunettes nous allons vivre et appréhender la situation parce que celle-ci survient dans tout ce qu'elle a de problématique et d'existentiel à notre égard. Mais lorsque cela est possible, nous pouvons bel est bien avoir des expériences plurielles d'une même situation.

Lorsqu'une expérience est une expérience d'une situation, d'un indéterminé, l'être humain a la capacité de mener des *enquêtes*. L'enquête est la forme typiquement humaine⁸¹ que prend l'expérience dans certaines circonstances : non seulement mon expérience me fait rencontrer quelque chose mais ce quelque chose me fait obstacle et provoque un trouble. Pour franchir l'obstacle, mon expérience doit être modifiée, je dois mener une enquête. L'enquête scientifique⁸² est sans doute la forme de l'enquête la plus aboutie. La science a en effet peaufiné cette expérience si particulière qu'est l'enquête que sa méthode est celle à laquelle on fait appel lorsqu'un problème sérieux et difficile se pose ou lorsque les autres méthodes, moins rigoureuses, n'ont pas suffi. L'enquête est donc *une certaine* expérience (RENAULT 2015) mais ni la seule ni « la meilleure ». Typiquement, l'appréciation d'un bon plat ou d'une bonne pièce de théâtre ne requiert pas (nécessairement) d'enquête. L'expérience qu'est la jouissance esthétique, par exemple, est tout à fait possible sans transformation de cette expérience en investigation.

Ainsi donc, comme chez Freinet, il y a chez Dewey un certain pluralisme, un pluralisme de l'expérience. Nous pouvons en effet expérimenter de bien des manières une même situation. Pour le philosophe américain cependant, l'en-

81. Cela ne signifie pas que les animaux sont incapables de sortir de situations problématiques, seulement qu'ils ne procèdent pas tout à fait par enquête, même si quelques unes de ses caractéristiques semblent parfois présentes dans la manière dont certains animaux résolvent les problèmes auxquels ils sont confrontés.

82. « Scientifique » doit être pris ici dans un sens assez large, non dans le sens restreint dénotant « les sciences exactes ». L'enquête scientifique est donc celle qui procède méthodiquement, quelque soit son objet, comme je l'ai décrit au chapitre 5. Il y a un sens à parler d'enquête artistique ou littéraire par exemple.

quête scientifique n'est pas tout à fait le sommet de l'expérience. Elle est, au mieux, la meilleure forme *d'enquête*, non la meilleure forme d'expérience. Néanmoins, Freinet et Dewey se retrouvent sur l'idée qu'il y a bien une forme de progression dans le rapport au monde qu'ont les êtres vivants et les humains en particulier. Tous les organismes sont capables de tâtonnement ou d'expérience mais tous ne sont pas capables de tâtonnement *expérimental* ou *d'enquête*. La différence entre les deux penseurs est donc minime et il semble qu'ils partagent bien plus de choses en commun qu'ils n'en ont à s'opposer sur cette question.

L'enseignement comme développement de la capacité naturelle d'adaptation

Chez Freinet comme chez Dewey, l'idée-maîtresse se trouve dans la vie, dans le cours de la vie. Qu'il s'agisse du tâtonnement ou de l'expérience, nous sommes toujours en présence d'une caractéristique inéliminable du vivant et avec laquelle il faut compter. Éduquer, c'est justement éduquer cette caractéristique, l'affiner afin de doter l'individu d'une capacité d'adaptation supérieure. Mais puisqu'il est question de quelque chose à l'origine même de l'expérience de la vie, de ce qui détermine la manière dont nous interagissons avec l'environnement, l'enseignement doit partir de la vie. Dans le cas contraire, il risque fort de ne pas entrer en résonance avec l'expérience de l'élève. Tout se passerait comme si on lui demandait de parler d'un film qu'il n'a pas vu : cela serait pour lui fort ennuyeux et dépourvu de sens. L'enseignement ne saurait passer outre cet enracinement dans l'expérience, dans la vie de l'élève précisément parce qu'il s'agit d'une condition de possibilité du sens.

Il va sans dire que ni Freinet ni Dewey ne déduit de cet état de fait que le professeur doit laisser l'élève faire ce que bon lui semble et se mettre sa disposition. Les raisons sont multiples mais la plus évidente est que l'expérience de l'élève ne lui permet pas de faire la distinction entre ce qui vaut d'être poursuivi, travaillé, découvert, ce qui ouvre et cultive l'esprit, et ce qui ne le vaut pas, qui referme l'esprit. Freinet et Dewey ne sont pas, en ce

sens, des pédagogues non-directifs. Le professeur et l'école en général sont là pour permettre à l'enfant de réaliser les expériences ou tâtonnements les plus aboutis et fertiles possibles. La fonction du professeur est moins de faire la leçon ou d'expliquer que de faciliter la réalisation et le bon déroulement d'enquêtes à l'issue desquelles un savoir est acquis, *i.e.* la capacité d'adaptation s'est agrandie. Pour cela, son rôle est d'orienter, d'exploiter les impulsions spontanées du moi ou de « l'élan vital », non pour lui permettre forcément de se réaliser tel quel mais d'en rediriger la force et l'intérêt vers de riches expériences. Si la vie est systématiquement à l'origine de l'enseignement, elle ne s'exprime que rarement dans un état brut. À l'école comme ailleurs, c'est à travers des institutions⁸³ que l'impulsion humaine prend forme. Tout le travail de l'enseignant et de rendre possible cette médiation.

On comprend également que pour Freinet comme pour Dewey, le tâtonnement expérimental ou l'enquête sont à la fois des moyens et des fins de l'éducation. Des fins parce qu'ils admettent tous les deux que les savoirs scolaires n'ont pas d'autre utilité que d'être réemployés dans le cadre d'investigations futures. La culture pour la culture, le savoir pour le savoir, la conception encyclopédique de la connaissance, tout cela est rejeté tant par Freinet (qui y voit ou bien une conception bourgeoise du savoir, ou bien un effet de la méthode scolastique) que par Dewey (qui y voit ou bien une conception de la connaissance reflétant la structure sociale de la société, ou bien les effets de dualismes traditionnels en philosophie). La seule fin valable de l'éducation est précisément ce qui permet de s'éduquer, à savoir le tâtonnement expérimental ou l'enquête⁸⁴. En plus de ne prendre sens que dans le cadre d'une expérience, les savoirs ont donc une valeur *instrumentale*. L'enquête ou le tâtonnement sont des moyens de l'éducation précisément parce que Dewey et Freinet se retrouvent sur l'idée que l'on apprend pas X sans utiliser X, sans s'y entraîner. Dès lors, s'il faut éduquer au tâtonnement ou enseigner l'enquête cela ne peut se faire qu'en pratiquant le tâtonnement ou l'enquête. Bien évidemment, cet entraînement ne tourne pas à vide et les dif-

83. (DOUGLAS 2004)

84. C'est en ce sens que l'éducation est à elle-même sa propre fin chez Dewey : la fin de l'éducation signifie l'arrêt dans la recherche et l'affinement des procédures de résolutions de problèmes, ce qui est absurde.

férents savoirs scolaires sont justement l'occasion d'un tel travail. Lorsqu'un élève apprend de cette manière un élément d'histoire ou de mathématique, il apprend en réalité deux choses : 1) le savoir lui-même, en tant qu'élément pour un enquête à venir, 2) l'enquête elle-même en tant qu'elle est le moyen, toujours à améliorer, de découverte ou de fixation de la croyance. À condition donc d'adopter cette posture résolument instrumentaliste, il ne peut y avoir aucun conflit entre l'apprentissage du « quoi » et celui du « comment »⁸⁵.

D'autres rapprochements pourraient être faits entre Freinet et Dewey. Par exemple, la place de l'engagement politique dans leur vie mais aussi dans leur pensée. Ou encore, la valeur attribuée aux arts en tous genres. Je laisse le soin au lecteur de compléter cette liste. Ce que j'ai pu dire jusque là me paraît suffisant pour rendre solide la thèse selon laquelle une lecture pragmatiste de la pédagogie des Freinet est légitime. Bien sûr, cette lecture n'est pas « orthodoxe » parce que Freinet n'a pas explicitement écrit dans cette voie. Mais sa pensée me paraît entretenir suffisamment de proximité avec la philosophie deweyenne pour pouvoir effectuer un tel rapprochement.

7.4 Deux remarques

Avant de conclure, je voudrais revenir sur deux problèmes que j'ai rapidement évoqués au début de la précédente section (section 7.3, p. 516) afin d'en clarifier la signification.

7.4.1 Qu'est-ce qu'une interprétation correcte ?

Nous l'avons vu, l'histoire des Freinet, de leur pensée et de leur École pose la question de la compréhension juste et précise de leur conception de la vie et de l'éducation. L'un des motifs de rupture avec l'ICEM est justement le décalage croissant entre leur philosophie et les idées en vigueur dans le mouvement. Aujourd'hui encore, la question de l'interprétation correcte de

85. Où l'on voit aussi ce que cette perspective permet de penser lorsqu'il s'agit d'étudier l'acte même d'enseigner : le savoir lui-même n'est pas indépendant de sa modalité de transmission/apprentissage et inversement.

la pensée des Freinet est une question épineuse. Quelle est la lecture correcte de la pédagogie des Freinet ? Comment doit-on comprendre ce qui se pratique à l'École Freinet ? À ces questions, deux grandes réponses sont possibles

La plus évidente consiste à dire que l'interprétation correcte est celle des Freinet eux-mêmes. Pour comprendre l'œuvre des Freinet, il faudrait alors adopter, d'une certaine manière, leur point de vue, leur style de pensée (FLECK 2008). Elle seule serait en mesure de délivrer non seulement toute la cohérence de cette pensée mais encore sa *vraie* cohérence. La lecture correcte de l'œuvre est et ne peut-être que celle de son auteur.

Cette approche fait résider la correction d'une interprétation d'une œuvre dans l'intention de son auteur. Comprendre une œuvre, c'est réussir à se mettre à la place de son auteur au moment où il l'a réalisée afin d'en saisir toute la logique. Dès lors, un roman ne peut être compris que s'il est lu avec les yeux de celui qui l'a écrit ; un film n'est correctement apprécié que s'il est vu comme son réalisateur le voit ; une pièce musicale n'est comprise que si l'auditeur l'entend de la même manière que son compositeur etc. Il y aurait un critère de vérité de l'interprétation, celui résidant dans l'auteur de l'œuvre. Je vois au moins trois obstacles majeurs dans cette manière d'envisager la rectitude d'une interprétation.

Premièrement, se pose le problème de la vérification du respect de l'interprétation correcte. Comment savoir, comment être sûr que telle interprétation respecte bel et bien ce que veut dire l'auteur ? Il y a certes des interprétations qui, d'emblée, paraissent incompatibles avec ce qu'il en disait mais pour les interprétations à première vue assez correctes, comment faire la part des choses entre celles qui le sont assez peu, voire pas du tout, et celles qui le sont réellement ? Le problème ici est le caractère privé des critères d'appréciations. Seul l'auteur lui-même pourrait dire si telle ou telle interprétation correspond bien à ce qu'il a en tête. Mais que faire s'il est mort ou inaccessible ? Et même si ce n'est pas le cas, comment communiquer sans déformation notre interprétation à l'auteur afin qu'il puisse juger de sa rectitude ? Comment faire en sorte que l'auteur n'interprète pas notre interprétation dans un sens ou dans un autre avant de l'évaluer ? Si la correction d'une interprétation d'une pensée réside dans sa correspondance sémantique d'avec celle de son auteur, alors

il semble tout simplement impossible d'être certain que telle interprétation est *vraiment* correcte.

Deuxièmement, dans le cas d'œuvres (quasi-)systématiques et dont la réalisation a pris plusieurs années, se pose la question de la cohérence historique. Il n'est en effet pas rare qu'un auteur change d'avis en cours de route sur tout ou partie de son travail. La question est alors de savoir si le regard final qu'il porte sur celui-ci a plus de valeur normative que le regard plus jeune. Répondre par l'affirmative, c'est risquer de rendre incompréhensibles certains morceaux initiaux de l'œuvre qui s'expliqueraient sans doute mieux avec la première vision que l'auteur avait de son œuvre. Répondre par la négative, c'est penser qu'il est possible de comprendre toute l'œuvre avec le regard de son auteur tel qu'il était à ses débuts, comme s'il n'avait pas changé. Ou bien c'est le dernier regard qui compte et il n'est pas certain que le début de l'œuvre soit compatible avec lui, ou bien, à l'inverse, c'est le premier regard qui compte et ce sont les parties ultérieures de l'œuvre qui risquent d'être mésinterprétées. En somme, puisque l'interprétation de l'auteur de son œuvre a une histoire, il y a comme plusieurs interprétations chez l'auteur lui-même et il faudrait alors décréter laquelle est la bonne⁸⁶.

Troisièmement et plus pratiquement, cela signifie que seul l'expert est à même d'apprécier correctement un œuvre. . . et même, une œuvre n'est jamais aussi bien interprétée que lorsqu'elle l'est par son auteur. Or, c'est quelque chose d'assez contre-intuitif. Il est douteux qu'une œuvre ne produise ses effets qu'à condition d'être lue d'une certaine manière seulement. Il n'est pas nécessaire d'être Flaubert ou un critique littéraire pour comprendre quelque chose de Madame Bovary. Cela ne signifie certes pas que tout ce qu'on pourra en tirer est légitime mais que le respect de l'interprétation originale de l'œuvre n'est en rien nécessaire pour pouvoir la faire *fonctionner* (GOODMAN 1990).

Ainsi donc, voir dans un auteur les critères à l'aune desquels son œuvre ou sa pensée doivent être comprises est insatisfaisant. La correspondance entre notre manière de l'envisager et celle qui était la sienne semble être un état impossible à atteindre. L'exiger, c'est rendre définitivement incompré-

86. À moins, mais cela complique encore la possibilité de « vérification », de dire que tel fragment de l'œuvre s'explique par l'intention de l'auteur *au moment où il l'invente*.

hensibles des différentes productions intellectuelles et artistiques. D'un autre côté, peut-on admettre la relativité des interprétations? Une œuvre, une pensée, une philosophie peut-elle être lue de *n'importe quelle manière*? Des manières contradictoires de lire une œuvre sont-elles *également* permises?

Le risque ici est de détruire toute signification de l'œuvre elle-même. Si tout peut-être dit, pensé ou soutenu à son sujet alors elle ne signifie plus rien du tout. Si madame Bovary peut être interprétée n'importe comment, alors cette œuvre n'a pas plus de signification qu'une page blanche : tout peut y être lu car tout peut y être écrit. Ce risque est en réalité celui du relativisme : si toutes les significations que l'on peut imaginer de l'œuvre se valent, alors l'œuvre elle-même se retrouve dépouillée de toute signification. Or, à l'évidence, ce n'est pas ce qu'il se passe. Non qu'il n'existe pas plusieurs lectures d'une même œuvre mais qu'aucune œuvre ne dispose actuellement d'une infinité d'interprétations... Et pour cause : aucune œuvre ne *fonctionne* n'importe comment. Une œuvre dispose de propriétés, de caractéristiques qui agissent comme des contraintes sur son utilisation, sur la manière dont elle peut être interprétée. Plus une lecture prend ses distances avec ces contraintes, moins elle paraît crédible. Ces caractéristiques dépendent bien évidemment du type d'œuvre et de l'œuvre elle-même. Si elle est picturale, les traits seront bien sûr de telles contraintes. On pourrait voir dans une telle œuvre peut-être différentes figures mais certaines seront sans doute plus difficiles voire impossibles à voir. Dans le cas d'une œuvre intellectuelle, les thèses fonctionnent comme de telles limites. Il est clair qu'il sera possible d'interpréter l'ensemble des idées constitutives de cette œuvre de telle ou telle manière mais certaines manières seront exclues parce que trop étrangères voire en complète opposition avec les thèses défendues. Dans les deux cas, il n'est pas aisé de tracer une limite nette entre l'ensemble des interprétations acceptables et celles qui le sont moins voire pas du tout. Mais cela suffit pour dire que tout ne peut pas être dit d'une œuvre, quelle qu'elle soit.

Il semble donc qu'un pluralisme soit acceptable, mais un pluralisme limité. La limitation de ce pluralisme n'est pas forcément une frontière nette ; elle peut consister en un éloignement tel que l'œuvre dont il est question n'est plus reconnaissable. Mais il nous faut alors tenter de préciser sinon cette

limite, du moins cette zone à partir de laquelle la pédagogie des Freinet semble mésinterprétée.

7.4.2 La pédagogie de l'École Freinet est-elle définie ?

L'autre question, voisine, est donc celle de la définition de la pédagogie de l'École Freinet. Elle se résume ainsi : la pédagogie de l'École est-elle définissable de manière stricte et précise ? Ou encore, la pédagogie de l'École peut-elle être caractérisée en des termes nécessaires et suffisants ? Par pédagogie de l'École, nous voulons bien sûr signifier les pratiques éducatives en vigueur à Vence. Ce que nous avons dit dans la section précédente peut être ici réaffirmé. La volonté de définir nettement la pédagogie des Freinet se heurte à la difficulté d'avoir à dessiner ses contours sans rien omettre tout en produisant quelque chose de « réaliste ». Par exemple, soutenir que la pédagogie des Freinet réside dans *l'ensemble* des techniques utilisées, y compris celles qu'ils ont peu à peu abandonnées, exclut de cette définition ce qui se pratique aujourd'hui au regard de ce qui se faisait hier et ce qui se faisait hier au regard de ce qui se fait aujourd'hui. Les différentes techniques n'étant pas toutes apparues en même temps, il n'a jamais existé de pédagogie Freinet réelle qui les emploie toutes. Elle a donc toujours consisté en un certain nombre de ces techniques. Il résulte de cet état de fait que cette volonté de définir de manière nette la pédagogie de l'École rencontre les paradoxes sorites (HYDE 2014) : suffit-il de l'absence ou de la présence d'une technique seulement pour que nous soyons déjà dans une toute autre pédagogie ? Si oui, alors il faut admettre que l'École est plusieurs fois sortie de son cadre initial et peut-être l'est-elle encore tant les enseignants passés et présents ont bien évidemment pris certaines distances vis-à-vis de certaines pratiques, en ont importé d'autres etc. Si l'on répond non, alors on peut se demander à partir de combien de modifications apportées à la pédagogie de l'École celle-ci cesse-t-elle d'être elle-même.

D'un autre côté, l'erreur serait de croire que la pédagogie de l'École est complètement ouverte, indéterminée, modifiable à souhait. Nous avons vu à quel point Élise et Madeleine avaient apporté un soin tout particulier à

transmettre un « quelque chose » à Carmen, Brigitte et Mireille. Ce quelque chose n'est peut-être pas réductible à des techniques pédagogiques et didactiques (sans quoi le paradoxe précédent revient) mais ne saurait s'en passer. Car c'est bien à travers ces techniques que s'incarne la pédagogie de l'École. On voit mal comment celle-ci pourrait survivre à la disparition du Texte libre, du Plan de travail, des Recherches, des Conférences ou des Réunions de coopérative. La pédagogie de l'École n'est pas un fantôme, un esprit qui pourrait s'incarner dans n'importe quelle manière de faire classe.

Nous voici alors rendus à une sorte d'impasse où ce dont on parle semble à première vue clairement identifié mais ne l'est pas tout à fait sitôt que l'on y regarde de plus près. Si aucune définition nette et précise de la pédagogie de l'École ne semble pouvoir être donnée sous peine d'être touchée par le paradoxe sorite, nous ne pouvons pas non plus accepter n'importe quelle définition. Un véritable travail a été entrepris au cours des années 75-85 pour construire une pédagogie de l'École cohérente avec la pensée des Freinet et assurer sa pérennité. Ce qui en ressort n'est donc pas aléatoire, totalement indéterminé. Pourtant, il semble abusif d'y voir un bloc monolithique de pratiques pédagogiques. D'abord parce qu'on voit mal comment une telle rigidité serait viable dans une école. Ensuite parce que cela serait contradictoire avec la pensée même de Freinet qui refusa longtemps l'emploi du mot « méthode », y voyant un corps de pratiques à respecter à la lettre sans réflexion ni modifications ou adaptations possibles (C. FREINET 1956). Nous faut-il donc nous résoudre à ne définir la pédagogie de l'École que comme un vague ensemble de pratiques pédagogiques et didactiques se pratiquant à l'École de Vence ?

Je pense qu'une autre réponse est possible à condition de repenser les questions de départ. Celles-ci ont une tendance à la substantialisation, à l'essentialisation de cette pédagogie, cherchant quelque chose qui 1) dicterait de manière rigide l'interprétation correcte et 2) serait définissable en des termes nécessaires et suffisants. Dès lors, ou bien ce quelque chose existe et la pédagogie de l'École est parfaitement définie. Ou bien il n'existe pas et il est vain de tenter d'étudier ou de caractériser cette pédagogie qui pourrait tout à fait être autre. Cependant, rien ne nous oblige à penser en de pareils termes.

Ce que nous pouvons nous demander, ce n'est pas ce qu'*est* la pédagogie de l'École, mais ce qu'elle *fait*⁸⁷.

En tant que pragmatiste, j'essaye autant que possible de résoudre les questions difficiles de ce genre en usant du critère pragmatiste⁸⁸ et à penser dans des termes qui produisent des effets. Et puisqu'il est question d'une œuvre pédagogique, il me semble qu'une telle définition devrait porter sur une caractéristique qui impacte l'ordre de l'enseignement et de l'apprentissage. À l'aune de ce que nous avons vu de la pensée pédagogique des Freinet, il me semble que nous pouvons établir que son symptôme central réside dans le respect et la culture du tâtonnement expérimental. Non que le reste n'ait aucune valeur, mais qu'une pédagogie Freinet dégagée ou ignorante de ce qu'est le tâtonnement est très difficile à imaginer. Qu'en resterait-il ? L'expression libre peut-être ? Mais l'expression n'est qu'une conséquence du tâtonnement en tant que manifestation de la liberté d'enquêter. Contrairement à une idée reçue⁸⁹, la pédagogie Freinet n'est pas une pédagogie qui valorise l'expressivité *pour elle-même*. Écrire un texte libre, peindre, inventer une pièce de théâtre, prendre la parole en Réunion de coopérative, certes, *mais à condition que l'on ait quelque chose à dire et que ce quelque chose ait été réfléchi*. Ce qui importe à la pédagogie des Freinet, c'est de contribuer à la croissance des capacités enfantines à tâtonner de la plus efficace des manières dans les champs qui expriment leur personnalité (science et/ou peinture et/ou littérature et/ou mathématique et/ou travaux manuels etc.). Les techniques élaborées n'ont pas de valeur en elles-mêmes mais seulement en tant qu'elles rendent possible cet objectif. Comme le montre l'histoire de la construction de cette pédagogie, des techniques sont apparues, d'autres ont disparu et toutes ont été amendées, modifiées au fur et à mesure que de nouveaux problèmes et nouvelles opportunités techniques faisaient leur apparition. Certes, tous ces changements étaient subordonnés à une claire conscience des fins en vues et non réalisées pour eux-mêmes. Mais ces techniques semblent toute participer d'une logique qui les transcendent.

87. Disons plutôt que c'est plutôt en répondant à la seconde qu'on répondra à la première.

88. Cf. p. 278.

89. Et parfois mise en pratique. . .

Nous pourrions parler d'un paradigme au sens d'ensemble de questions, d'énigmes et de types de recherches et de réponses (KUHN 1962/1983) pour désigner cette logique. Il s'agirait alors d'une zone à l'intérieur de laquelle il serait possible de définir et d'interpréter relativement correctement la pédagogie des Freinet. Ce paradigme serait celui du tâtonnement, d'une vision de l'enseignement de l'apprentissage comme recherche de réponses par l'élève à des problèmes émanant du cours de la vie. À l'intérieur de ce paradigme, certaines interprétations seraient plus proches de la pensée originale des Freinet. Certaines autres seraient plus éloignées. Mais c'est l'appartenance à ce paradigme qui assurerait la pertinence de ces interprétations. Soit parce qu'elles seraient proches de l'original et permettrait ainsi de lui redonner vie, soit parce qu'elles en seraient suffisamment éloignées pour l'éclairer sous un nouveau jour sans pour autant la déformer totalement. C'est dans cette distance raisonnable que se joue en réalité la pérennité de la pensée des Freinet qui ne saurait survivre ni à un délitement ou à une dilution totale dans des conceptions étrangères, ni à une sclérose, une orthodoxie qui la couperait de toute adaptation à son propre milieu. En résumé donc, nous pouvons dire que la pédagogie de l'École se caractérise avant tout par un enracinement dans un paradigme particulier, celui du tâtonnement⁹⁰ ; c'est ce paradigme qui permet de comprendre l'ensemble des techniques pédagogiques et didactiques qui constituent concrètement ce qui se fait à l'École. Le problème de l'interprétation de la pensée des Freinet est ainsi résolu : il peut y avoir plusieurs interprétations possibles mais il semble très difficile voire impossible de faire l'impasse sur le tâtonnement expérimental qui en constitue une sorte de socle. De même, le problème de la définition est résolu : la pédagogie des Freinet réside moins dans un ensemble très précis de techniques (sans quoi la pratique de cette pédagogie est figée) que dans un respect du tâtonnement de l'élève (qui implique certaines pratiques).

90. Mais nous pourrions tout aussi bien l'appeler, dans une optique plus deweyenne, « paradigme de l'expérience ».

7.5 Conclusion

La rapide histoire de la pédagogie des Freinet et plus précisément de l'École de Vence que nous avons brossée permet de la resituer dans un contexte historique mais aussi intellectuel. Cette pensée de l'éducation s'est construite pendant de longues années et a subi de nombreuses et profondes modifications au cours du temps. Cependant, un fil rouge en a constitué la base, le socle malgré ses évolutions : c'est l'idée de tâtonnement expérimental. En effet, même si ce concept n'est pas premièrement théorisé par Freinet, il affleure dès ses débuts, dès les premières pratiques comme les classes promenades ou les textes libres. Le tâtonnement est une intuition de départ, d'abord inconsciente, que Freinet a toujours suivie et peu à peu explicitée. Il ne s'agit pas d'un fondement, d'un plancher en dessous duquel il serait impossible de descendre. Il s'agit plutôt d'un point de départ, d'un axiome permettant la construction de diverses conceptions et techniques pédagogiques. Le tâtonnement n'est pas pour autant arbitraire parce qu'il prend appui dans l'expérience elle-même : c'est parce qu'il a constaté l'efficacité des techniques pédagogiques et didactiques respectueuses du tâtonnement que Freinet y a vu le signe que ce dernier avait quelque vérité. Loin de fonctionner en fondationnaliste, la démarche freinetienne elle-même est donc à rapprocher de la démarche pragmatiste qui juge de la valeur des idées au regard de la valeur de ses effets.

L'autre point de ce chapitre, nous voulons y insister, a été d'expliciter les similarités qu'entretiennent deux concepts, l'un freinetien, l'autre deweyen : le tâtonnement d'une part, l'expérience d'autre part. En détaillant davantage ce en quoi consistait ce symptôme de la pédagogie des Freinet et en le rapprochant explicitement de certains éléments typiques de l'expérience telle que nous l'avons analysée (chapitre 4), nous avons pu nous apercevoir que cette ressemblance était réelle. Certes, il ne s'agit que d'une ressemblance, d'un air de famille (WITTGENSTEIN 2004) et non d'une identité. Freinet et Dewey ne disent pas tout à fait la même chose et il ne faudrait pas attribuer les paroles de l'un à l'autre. Néanmoins, si faire cela serait une erreur, lire l'un avec le regard de l'autre n'en est pas une. Mieux : à condition qu'il y ait quelque

justifications objectives à les rapprocher, cette lecture quelque peu distancée permet d'envisager à nouveaux frais cette pédagogie singulière qui n'a, la plupart du temps, été envisagée que dans le paradigme freinetien. Ces justifications objectives d'un rapprochement me paraissent avoir été données et lire la pédagogie de l'École Freinet avec un regard non-freinetien mais voisin me semble non seulement possible mais même souhaitable. Une telle lecture pourrait bien éclairer des zones d'ombres, rendre possible leur aperception de la même manière qu'un relief voit ses parties éclairées et ombragées changer au fur et à mesure que le Soleil se déplace dans le ciel. C'est un travail énorme que d'étudier un paysage complexe comme la pédagogie de l'École sous un seul et même type d'éclairage (la pensée des Freinet) ; mais il n'est pas plus légitime que celui qui entreprend cette étude sous un autre éclairage (la pensée de Dewey). Loin d'être exclusifs, ces travaux se complètent de la même manière que la totalité d'un paysage montagneux ne peut nous apparaître correctement qu'une fois que toutes ses parties auront été exposées, c'est-à-dire éclairées sous de multiples angles.

Ce point, nous y avons insisté dans la dernière section de ce chapitre pour éviter tout malentendu. Nous ne prétendons pas dire « la vérité de Freinet » parce que nous pensons qu'une telle vérité n'existe pas. Plus exactement, nous ne pensons pas que la vérité de Freinet réside dans une et une seule manière de l'envisager mais bien plutôt dans une série de lectures partant de différents angles. Cela ne signifie pas que toutes les lectures de Freinet participent également à son éclairage parce qu'une œuvre, si elle supporte plusieurs interprétations, n'en supporte ni une infinité ni n'importe laquelle. « La vérité » de la pensée des Freinet, si on doit se résoudre en en désigner une, réside dans ce que j'ai nommé le paradigme du tâtonnement. En d'autres termes, elle réside dans les différents éclairages que pourraient fournir l'ensemble des points de vue qui adoptent ce paradigme. Parce que Dewey est sur ce paradigme (la proximité de l'expérience et du tâtonnement le montre assez), cette lecture est légitime. Il est difficile voire impossible de tracer une limite stricte à un paradigme, à cette zone à partir de laquelle il n'est plus légitime ou plutôt il n'est plus pertinent d'opérer un rapprochement avec la pédagogie de l'École. Mais cela est le lot de toute œuvre intellectuelle

dont il est tout aussi difficile voire impossible de dessiner les contours. Ce qui importe, c'est que le rapprochement opéré éclaire bel et bien l'œuvre en question sous un jour nouveau. Trop éloignée, elle n'éclaire rien ; trop proche, elle éclaire ce qui l'est déjà.

Le paradigme du tâtonnement n'est pas qu'un paradigme philosophique. Il ne dénote pas uniquement un ensemble de conceptions proches philosophiquement parlant sur la manière dont l'être humain (et même le vivant) est au monde. Ce paradigme est une manière voir, une manière de lire, une manière de penser ce monde, ce vivant et les interactions qui se produisent entre eux. En tant que paradigme, il est une façon de poser des questions, une façon de résoudre des problèmes, une façon d'interpréter les faits. Il est donc un ensemble de thèses de références grâce auxquelles construire des manières d'être, de faire et de penser. Inévitablement, il est valable en éducation dans la mesure où l'éducation est justement une certaine manière d'être au monde ou plutôt, une certaine manière de faire être au monde. Le paradigme du tâtonnement est donc tout à fait susceptible d'orienter notre regard sur la manière dont un enseignement fonctionne. C'est à partir de ce fait qu'il devient possible d'envisager les effets de ce paradigme en didactique, c'est-à-dire dans la discipline qui cherche à analyser les phénomènes d'enseignements. Ce sera l'objet du prochain chapitre.

Le temps d'enquête

8.1 Introduction

SI la pédagogie des Freinet, notamment telle qu'elle est mise en place à l'École de Vence ne me semble pas définissable à l'aide *de critères*, j'ai soutenu la thèse selon laquelle elle pouvait l'être à travers le paradigme du tâtonnement. Autrement dit, s'il n'est pas aisé, voire s'il est impossible de définir de manière claire et nette cette pédagogie¹, par exemple en se basant sur un certain nombre de pratiques pédagogiques et didactiques, il est en revanche possible de l'envisager comme un membre d'un ensemble plus vaste d'idées et de conceptions pédagogiques axées autour de l'idée d'enquête ou de tâtonnement. En faisant cette proposition, j'ai bien conscience d'opérer paradoxalement un pas en arrière plutôt qu'un pas en avant : la pédagogie de l'École Freinet est alors envisagée « de plus loin », dans un contexte plus vaste, et non « de plus près », à travers l'analyse et la description systématique de ses pratiques. À la question « Qu'est-ce que la pédagogie de l'École Freinet ? », nous nous retrouvons non pas avec une réponse de type « C'est cette pédagogie qui est composée de cette pratique pédagogique et didactique, de cette autre pratique ainsi que de celle-ci etc. », mais plutôt avec quelque chose comme « C'est un ensemble de pratiques pédagogiques dont la logique profonde est enracinée dans l'idée de tâtonnement. »

Outre l'impossibilité, me semble-t-il, de formuler le premier type de réponse, il y a en réalité une autre raison qui me pousse à proposer une réponse du second type : celle de faire de l'École de Vence un *cas exemplaire* de ce paradigme, un cas à penser. Ce que cet établissement peut nous apporter,

1. Sans prendre le risque de tomber dans des paradoxes sorites. . .

c'est moins un ensemble de pratiques toutes faites à transposer dans d'autres écoles, un modèle à transposer ou à imiter, qu'une reconsidération des évidences pédagogiques et didactiques actuellement valables dans le monde scolaire, très éloigné du paradigme du tâtonnement. C'est en sa qualité de représentant typique de ce paradigme que je m'intéresse à cette École. Plus particulièrement, c'est à ce qu'elle donne à penser sur le plan de l'enseignement, c'est-à-dire sur le plan didactique.

Dans ce chapitre, je souhaiterais présenter les effets didactiques du paradigme du tâtonnement sur lequel repose l'École Freinet. Nous avons vu comment Freinet pensait le concept de tâtonnement, nous avons pu le rapprocher de l'idée d'enquête chez Dewey et nous y avons vu un air de famille qui dépasse la seule question des pratiques pédagogiques spécifiques². La proposition que je voudrais ici formuler est en conséquence la suivante : *le temps didactique de l'École Freinet est un temps didactique directement issu du paradigme du tâtonnement sur lequel elle repose, temps que je nomme « temps d'enquête »*³.

Cette thèse me semble intéressante parce qu'elle propose de considérer l'hypothèse de l'existence d'un troisième temps didactique⁴, un temps différent du temps d'objet et du temps de situation. Comme je le montrerai dans ce chapitre, le temps d'enquête me paraît être un temps d'étude radicalement différent de ceux en vigueur de la même manière que les conceptions instrumentalistes en matière d'éducation renouvelaient considérablement la question scolaire (chapitre 6, p. 363). En tant que traduction en termes didactiques du paradigme du tâtonnement, il n'y a rien d'étonnant à ce que là aussi s'opère une *reconstruction* (J. DEWEY 1920/2003). En ceci, je rejoins Henri Go qui, dans (GO 2005, 2006) puis dans (GO 2007) et à sa manière, proposait déjà d'envisager l'École Freinet comme une école à la forme scolaire reconstruite et en phase avec les enjeux contemporains de l'éducation.

2. Non que celles-ci n'aient aucune importance, loin de là, mais qu'elles ne permettent pas, à elles-seules de comprendre la complexité du paradigme qu'elles représentent.

3. Pour rendre hommage à Freinet et parce que le tâtonnement est voisin de l'enquête, je parlerai parfois de « temps de tâtonnement ». Il faudra prendre ce syntagme comme un synonyme.

4. Cf. section 8.2, p. 553

Afin de rendre intelligible cette proposition, ce chapitre se propose de revenir sur le concept de temps didactique pour ensuite exposer les deux temps didactiques aujourd'hui reconnus. Il sera alors possible, par contraste mais aussi par critique de ces temps, de montrer en quoi le temps d'enquête en est un tout autre.

8.2 Le temps didactique

8.2.1 Le temps propre d'une institution

Le concept de « temps didactique » (SENSEVY 1996), est le concept duquel sont dérivés ceux que je vais présenter par la suite (« temps d'objet », « temps de situation » et « temps d'enquête »). Ces trois derniers sont des temps didactiques spécifiques, des modalités du phénomène plus général du *temps didactique* lui-même. Pour les saisir, il convient donc de comprendre ce qu'il signifie.

L'idée fondamentale au cœur de ce concept est la suivante : tout système organisationnel ou institution (DOUGLAS 2004) est producteur de sa propre temporalité. Il est générateur de son « unité de temps » ou plus exactement, de l'unité de temps *qui compte*. Le temps physique, mécanique est conventionnellement le mètre-étalon, celui sous lequel peuvent se ramener l'ensemble des systèmes mais leur temporalité interne, la manière dont ils sont rythmés n'est pas réductible aux secondes de l'horloge. Une expression populaire bien connue désigne cette même idée lorsqu'elle est appliquée au système économique : « le temps c'est de l'argent ». Cette expression ne signifie pas que l'économie méconnaît les secondes, minutes ou les heures, mais elle attribue (à tort ou à raison) à cette sphère l'argent comme ce qui en marque les pulsations. Ce système-là est donc un système qui, d'une certaine manière, compte le temps en argent.

Loin d'être triviale ou accessoire, cette idée est fondamentale pour comprendre l'un des aspects du système que l'on étudie et donc les réflexes, normes, les valeurs, les habitudes des acteurs qui s'y trouvent. Par exemple, et pour garder le système économique, un jour dans lequel aucune perte ni

aucun bénéfice n'est effectué revient à un jour chômé : non qu'il n'y ait pas eu de travail mais parce que l'argent lui-même n'a subi aucune évolution... comme si le temps s'était arrêté. Bien évidemment, les aiguilles de la montre tournent toujours et il n'est pas littéralement exact de dire que celles-ci n'importent pas, que ce temps-là est recouvert par un temps spécifique du système organisationnel étudié ; mais ce qui importe, c'est de faire remarquer que ce système (et ses acteurs) est beaucoup moins sensible aux avancées du temps physique qu'aux avancées de son temps propre (l'argent, pour le système économique, par exemple). D'une certaine manière, ce qui compte à ses yeux c'est de *gagner* de ce temps, peu importe le temps physique que cela peut prendre⁵.

Les sociétés humaines sont largement structurées grâce à de tels systèmes, des institutions. Une institution est une organisation sociale régie par des règles et des normes qui spécifient son fonctionnement et en délimitent le pourtour. Le terme « institution » peut ainsi désigner des machineries sociales très complexes comme l'armée, l'Église ou l'École mais également des conventions (les conventions théâtrales par exemple) voire des pratiques sociales (commander un café dans un bar, fêter un anniversaire...). Elles sont des jeux au sens wittgensteinnien du terme « Wittgenstein2004 » et même des systèmes de jeux puisqu'à l'intérieur d'une même institution peuvent se retrouver d'autres institutions⁶. Il existe donc une multitude de temporalités différentes qui traversent les sociétés humaines. L'exemple du monde économique n'en est qu'un parmi d'autres. Nous pourrions également évoquer le monde politique contemporain, rythmé par les différentes échéances électorales⁷, le monde de la santé, rythmé par les soins apportés aux patients, le

5. « Gagner » prend ici un sens presque absolu, toutes choses égales par ailleurs : il faut gagner de ce temps, *i.e.* ne pas en perdre par ailleurs. Si l'on gagne 1000 euros en une heure alors qu'il est possible d'en gagner au moins 5000, alors nous avons en réalité perdu du temps, nous avons perdu 4000 euros.

6. Par exemple, dans la grande institution ecclésiastique, des gestes précis comme la bénédiction du pain et du vin constituent de petites institutions. Aux grandes règles qui coordonnent l'Église s'ajoutent donc des micro-règles qui coordonnent certaines pratiques bien précises.

7. Comme nous allons le voir, nous pouvons envisager les problèmes de l'École comme des problèmes liés à la manière dont son temps fonctionne, des problèmes de *son* temps. Il serait sans doute intéressant de poser un diagnostic analogue sur le monde politique

monde de la justice, rythmé par celui des affaires traitées etc. En ce qui nous concerne, c'est bien évidemment l'École qui sera notre institutions d'étude. Car le système scolaire est bien lui aussi une institution. Il est même, comme l'Église et bien d'autres, une institution d'institutions, un emboîtement de systèmes normés plus ou moins précis, allant des règles d'admission en son sein et de fonctionnement interne aux gestes du professeur dans sa classe.

Tout système possède son temps propre, un temps endogène, construit par les événements spécifiques de ce système. Le temps endogène au système de diffusion des connaissances est le temps didactique. Bien entendu, ce temps didactique est inscrit dans la temporalité institutionnelle, mais on ne peut pas pour autant imaginer qu'il n'en constitue qu'un épisode, qu'une sorte de découpage, de réduction. (CHOPIN 2006, p. 62)

La spécificité de l'institution scolaire réside dans la mission qui lui a socialement été assignée de transmettre des connaissances d'une génération à une autre. Ce qui la rythme, c'est « la quantité de savoir »⁸ qu'elle parvient ainsi à diffuser. En somme, pour elle, le temps c'est du savoir. Elle dispose donc de son propre temps qu'on nomme « le temps didactique ». Ce temps est celui du savoir enseigné, du savoir qui a pu être passé du professeur à son ou ses élève(s). Ainsi le fonctionnement de l'École peut être appréhendée comme une machinerie sociale disposant d'un temps limité pour faire acquérir certains savoirs aux enfants qu'on lui confie, contrainte qui fait de ces savoirs les seules unités des temps réellement pertinentes aux yeux de ses acteurs. À l'École, on ne perd du temps que lorsqu'on n'apprend rien alors que cela est possible. De même, parvenir à enseigner quelque chose, c'est *faire avancer le temps didactique*. Cette expression est importante car elle dénote une forme de progrès ou d'avancement⁹ vers le savoir que le professeur veut ou doit transmettre.

Ce sont les événements, déterminés par les contraintes de l'organisation de

moderne : n'est-il pas malade de son temps, toujours à regarder venir la prochaine élection ?

8. Cette expression est utilisée à des fins pédagogiques car l'idée même de quantifier le savoir est problématique.

9. En chimie, on parle d'*avancement* pour désigner l'état d'une réaction chimique. On peut envisager l'enseignement comme une telle réaction puisqu'on assiste à la transformation progressive des savoirs de l'élève. On peut donc parler d'*avancement dans le savoir* dès lors que l'élève fait un pas vers le savoir qui lui est enseigné.

la classe (elle-même déterminée par l'organisation de l'école) qui rendent plus ou moins possible l'avancement du temps didactique. Si toutes ces contraintes ne sont pas du ressort de l'enseignant, il en maîtrise une bonne partie. Voilà pourquoi on peut résumer l'idée générale du temps didactique ainsi :

Les temps didactique est le temps spécifique de la diffusion des connaissances. [...] Pour résumer, le temps didactique peut être défini comme l'ensemble des événements didactiques permettant la diffusion des connaissances dans la classe. (CHOPIN 2006, p. 62)

Les contraintes maîtrisées par le professeur relèvent notamment de sa manière de « présenter »¹⁰ le savoir à enseigner aux élèves. Ce qui est de son ressort, c'est l'ordre et la manière dont il va parvenir à transmettre. Loin d'être anecdotique, ce rôle est par définition le rôle principal du professeur. Il relève lui-même d'un savoir, la didactique, dont les catégories ne sont pas forcément explicites chez lui mais dont il maîtrise les gestes et les comportements. Cependant, ce savoir didactique, comme tout savoir, peut être différemment utilisé, consciemment ou non. Selon la manière dont le professeur va concevoir son enseignement, c'est-à-dire selon la manière dont il va provoquer l'avancement du temps didactique, ce dernier, temps de l'étude, ne sera pas le même.

8.2.2 La transposition didactique et la textualisation du savoir

Le temps didactique est donc un temps spécifique à l'institution scolaire qui, si l'on peut dire, se compte en savoir. Mais une question se pose désormais : quel savoir ? Et sous quelle forme se présente-t-il ? Car la mission de l'École n'est pas de dresser un portrait complet des connaissances humaines. Elle n'est pas une encyclopédie mais une institution d'enseignement. Mais pour cela, encore faut-il savoir *quoi* enseigner.

10. Là encore, c'est une expression à entendre uniquement dans son sens illustratif car un savoir n'est jamais réellement *présenté*. Un savoir n'est pas une chose qui se montre ou se regarde. Prendre cette expression littéralement nous conduirait droit vers une conception spéculaire de la connaissance.

Une première réponse pourrait être que l'école doit transmettre des savoirs en vigueur dans le monde social adulte. Elle aurait pour tâche de réaliser méthodiquement ce qui s'opérait auparavant plus aléatoirement lorsqu'un père enseignait à son fils les ficelles du métier. Une telle vision est cependant simpliste. Dans le monde social, le savoir n'existe pas en tant que tel. Plus exactement, il est diffus, nulle part et partout à la fois. Le savoir mathématique est bien évidemment possédé par de nombreuses personnes dont les mathématiciens mais 1) pas seulement, 2) par aucun d'entre eux exclusivement et complètement. Idem avec le savoir philosophique : aucun philosophe ne peut se prévaloir de connaître l'entièreté de la philosophie et il se trouve des non-philosophes qui détiennent des connaissances philosophiques. Et ainsi de suite avec le savoir qu'est la physique, l'histoire mais aussi des savoirs moins « académiques » comme la cuisine, la mécanique, la maçonnerie, le judo ou le chant. Enseigner un savoir suppose que celui-ci ait été déterminé, identifié. Or, le savoir n'est pas un objet, un monument que l'on pourrait visiter et faire visiter. Il est dans un premier temps impalpable, abstrait. Dans cet état, il est bien trop flou et incertain pour toute institution d'enseignement. Il convient donc, avant toute entreprise de transmission, d'organiser le savoir, de l'extraire du monde social, de le reconstruire ou plutôt, de le reconstituer afin de pouvoir, dans un second temps, l'enseigner. Cette première étape est appelée *transposition didactique* (CHEVALLARD 1986), (CHEVALLARD 1991a), (JOHSUA 1996).

La transposition didactique consiste dans un double mouvement de sélection et de mise en forme des savoirs. *Sélection* car c'est à ce moment qu'est décidé quels savoirs seront et ne seront pas enseignés. Aujourd'hui par exemple, dans le cursus « normal » d'un élève français, la cuisine, la psychologie ou la menuiserie ne sont pas enseignés contrairement aux mathématiques, au français, à l'histoire ou à la physique. L'enseignement de certains savoirs sera donc laissé à une autre institution (la famille par exemple), contrairement à d'autres qui seront pris en charge par l'institution scolaire¹¹. *Mise en*

11. Bien évidemment, ce tri est révélateur de ce que la société tient en estime, des savoirs qui ont de la valeur, *i.e.* des rapports de forces internes à la société en question (BOURDIEU 1970). Cette question est donc éminemment politique.

forme car les savoirs sélectionnés ne sont pas les savoirs sociaux eux-mêmes. Non seulement certains sujets ne sont pas abordés ou ne le sont que très brièvement (la physique quantique ne fait quasiment pas partie du programme que l'on peut suivre avant le baccalauréat ; les cours d'histoire n'abordent pas la guerre des évêques dans l'Écosse du XVII^e siècle ; John Dewey ne figure pas dans la liste des auteurs dont l'étude des textes est possible en classe de philosophie...) mais encore la manière dont sont abordés les sujets traités n'a que peu à voir avec celle en vigueur dans le savoir social de référence¹² : l'élève en physique, lorsqu'il manipule et expérimente, doit suivre un protocole déjà pré-écrit pour lui ; en histoire, aucune recherche d'archives, de travail à partir de documents historiques de première main n'est réalisée ; en philosophie, il est moins question de s'intéresser aux thèses des uns et des autres que d'être introduit à cette discipline. Chevallard, qui a précisément étudié cette question du rapport entre savoirs « savants », « sociaux » ou « de référence » a montré que dans le processus d'adaptation du savoir à des fins d'enseignement, celui-ci subissait cinq changements notables, tous permettant de le rendre plus facilement transmissible par l'école¹³ :

- **La désyncrétisation.** Le savoir, dans le champ social, n'est ni monolithique ni « pur ». Dans la vie sociale de la géographie, par exemple, ce savoir croise la sociologie, l'histoire, l'économie, l'écologie... Les connaissances à caractère géographique sont comme mélangées ou incorporées à d'autres savoirs, des savoirs qui semblent appartenir à d'autres disciplines. Ce type savoir, à l'état social donc, renvoie à d'autres types de savoirs. Désyncrétiser un savoir, c'est le purifier, tenter de rassembler dans un même corpus des savoirs que l'on aura estimé appartenir à une même catégorie, une même discipline. La frontière est mince ici entre l'acte de classification disciplinaire d'un savoir et celui d'une création d'une discipline. Et de fait, la transposition didactique fabrique bien des disciplines mais des disciplines scolaires, caractérisées par un certain type de savoirs qui peut tout à fait paraître réducteur pour les experts non-scolaires de la discipline en question.

12. (TERRISE 2001)

13. Il a repris et développé des idées présentes dans (VERRET 1975).

Quoi qu'il en soit, le savoir scolaire se présente donc comme un bloc monolithique, auto-consistant. Il n'a pas besoin de renvoyer à d'autres savoirs, d'autres théories ou à une quelconque finalité pour éprouver sa cohérence. Le théorème de Pythagore, par exemple, est étudié pour lui-même, sans référence à d'autres théorèmes (du moins explicitement). Il en va de même pour toutes les mathématiques et n'importe quelle discipline qui ne rencontre qu'accidentellement d'autres disciplines.

- **La dépersonnalisation et la déshistoricisation.** Tout savoir a un ou des auteurs, une ou des histoires. Ils sont toujours l'œuvre d'un contexte spécifique et l'histoire des sciences et des techniques, par exemple, regorge de connaissances sur l'avènement de telle théorie physique ou de telle invention technique. Pourtant, à l'exception de quelques grandes figures (Newton, Pythagore, Descartes, Molière...), le savoir scolaire mentionne rarement les noms de ceux qui ont fait avancer la connaissance. Quant au contexte dans lequel ces avancées auraient pu se produire, il est systématiquement absent. Aucun savoir n'a alors d'inventeurs/découvreurs, ni aucune histoire. Toutes les connaissances (ou presque) que l'école dispense sont supposées exister de toute éternité. Cela va de la technique opératoire (d'où vient la potence qui permet de poser une division?) aux théories scientifiques (Newton serait le fin mot de l'histoire en physique) en passant par la mise en intrigue de l'histoire (les querelles historiographiques n'existent pas) ou de la littérature. Bref, le savoir scolaire, en plus d'être fait d'un bloc, semble être indiscutable parce que ne paraissant pas pouvoir être ou avoir été autrement qu'il nous est présenté. La disparition de l'origine historique et sociale du savoir le fait apparaître comme absolument nécessaire et né de lui-même, indépendant du monde des Hommes voire avoir toujours été là.
- **La publicité.** Le savoir scolaire est présenté non comme un savoir ésotérique, privé, propre à un groupe social mais comme neutre, public et accessible à tous *a priori*. Or, en réalité, il est bien évident que certains savoirs (et dont certains comptent parmi ceux enseignés

à l'école) sont loin d'être aussi accessibles que cela dans la réalité du monde social. À certaines périodes de l'histoire, certains d'entre eux constituaient même des secrets comme l'irrationalité de la racine de deux chez les pythagoriciens. L'institution scolaire présente le savoir comme un objet naturel que chacun pourrait bien rencontrer par lui-même et qu'elle se contente de rassembler en un même lieu. Mais sans elle, la quasi-totalité des savoirs qu'elle propose resteraient « la propriété » de quelques groupes seulement et il faudrait parvenir à s'intégrer en leur sein pour pouvoir y accéder. Quel serait l'état des connaissances du public en mathématique, physique, histoire, littérature... si l'école n'avait pas œuvré en amont ¹⁴ ?

- **La programmabilité.** Le savoir n'est pas naturellement organisé logiquement. Tel qu'on le trouve dans la société, il est confus, désorganisé, incomplet. Les uns en connaissent une partie mais pas l'autre, les autres maîtrisent visiblement de hautes connaissances mais semblent incapables d'expliquer ce qui pourrait bien en être les fondations... Ce qui n'existe pas à l'état social du savoir, c'est la classification du savoir en simple et en complexe, en tout et en partie, en « ce qui vient avant » et « ce qui vient après ». Cela est parfaitement visible dans des savoirs assez peu transposés comme la cuisine : certaines personnes peuvent être spécialistes de plats relativement compliqués à réaliser mais incapables de réussir des recettes à première vue plus simples. Leurs connaissances en matière de cuisine ne sont donc pas organisées bien qu'elles existent indéniablement. Lors de la transposition didactique et de la reconstitution d'un corps de savoir, celui-ci est alors repensé en termes logiques et organisationnels. L'idée est de préparer le savoir de sorte qu'il puisse être dispensé morceau par morceau, petit à petit, dans une optique progressive. Plus question de commencer par apprendre une recette complexe dès le départ. On commencera par des recettes plus simples voire par des gestes basiques de cuisine.

14. Aujourd'hui, à l'heure d'internet, tous les savoirs semblent davantage encore à portée de main. Mais il faut sans doute y voir un effet de l'école et de la diffusion qu'elle a rendue possible plutôt qu'un état naturel du savoir. Sans internet, nous (re)prendrions conscience des difficultés à obtenir la moindre information.

En plus d'être rassemblé donc, le savoir est réagencé de sorte qu'il puisse être discrétisé, découpé pour être plus facilement assimilable par ceux à qui il doit être distribué.

- **Le contrôle social de son apprentissage.** Il est difficile de mesurer, dans la vie ordinaire, l'étendue réelle des connaissances d'une personne sur un sujet donné car, dans un tel cadre, le savoir testé n'est pas clairement identifié. Le fait de se montrer incapable de répondre à certaines questions sur un certain sujet ne fait pas nécessairement de l'interrogé un ignorant de ce sujet, juste une personne qui n'en sait pas tout. Mais qui estime sérieusement disposer de l'ensemble des connaissances possibles sur un sujet, si petit soit-il ? Les experts en tout genre sont aussi des experts souvent très spécialisés si bien qu'ils sont nécessairement ignorants d'un grand nombre de savoirs connexes à leur champ d'expertise. Ce genre de problème n'existe pas avec le savoir scolaire qui se veut explicite, univoque, public et, d'une certaine manière, exhaustif¹⁵. Dès lors, il lui est possible d'établir des critères objectifs, de formuler des questions précises permettant de déterminer si oui ou non l'élève sait ou ne sait pas. Il n'est plus question d'envisager le savoir comme toujours en cours de construction parce que toujours en lien avec d'autres éléments, mais comme un objet que l'on possède ou non. Cela permet un contrôle de l'apprentissage, une forme d'objectivation de l'état des connaissances de l'élève.

Ces cinq symptômes de la transposition sont liés à l'entreprise de *mise en texte* du savoir. La mise en texte du savoir signifie son passage d'un état pratique social diffus à un état théorique scolaire précis. Il s'agit de graver dans le marbre le savoir, non pas pour l'empêcher d'évoluer mais pour le fixer et en faire un corpus de référence à l'aune duquel produire un enseignement. Cette forme du savoir est déterminante pour sa transmission :

Le savoir est textualisé, mis en texte, en tant qu'il est apprêté, *élémenté* pour la transmission. Le texte du savoir est à la fois la condition et la conséquence du principe de programmabilité. Cela signifie que *la textualisation*

15. Non que l'école prétende dispenser l'intégralité du savoir mais qu'elle estime ce qu'elle enseigne comme étant tout ce qu'il y a à savoir pour être dit « savant » en son sein.

donne sa forme à l'enseignement, et donc que l'action professorale se trouve comme surdéterminée par le texte du savoir. Pour le dire autrement, dans la forme didactique classique l'action peut toujours, d'une manière ou d'une autre, être représentée par un texte *dont les éléments sont des objets de savoir*¹⁶. Ainsi le professeur, dans cette forme, exprimera-t-il qu'il *a fait*¹⁷ cette semaine-ci, tel objet de savoir, et qu'il *fera* la semaine prochaine, tel autre, qui constituera la suite logique du premier. (SENSEVY 2011, p. 319)

Le fait que le savoir soit mis en texte est l'une des conditions de son enseignement. Dans la citation précédente, Sensevy commence à montrer comment la textualisation rend possible une certaine façon de présenter le savoir. Je viendrai à cette question dans la section qui suit. Mais il n'y a pas de lien automatique entre texte du savoir et manière de faire avancer le temps didactique. Le texte du savoir est une sorte de repère, un corpus de connaissances à partir duquel déterminer ce qu'il faut enseigner et contrôler l'apprentissage. De lui-même, il ne dit rien de la manière précise dont le professeur doit opérer ou concevoir le savoir ou l'enseignement. Et c'est pourquoi il existe plusieurs grandes façons de gérer l'avancement du temps didactique à partir du texte du savoir. À ce jour, les recherches en didactique ont proposé d'en distinguer deux grandes modalités : le temps d'objet et le temps de situation. Je propose d'en ajouter une troisième : le temps d'enquête.

8.3 Le temps d'objet

8.3.1 Qu'est-ce que le temps d'objet ?

La transposition didactique textualise le savoir. De pratique, il devient théorie ; de geste, il devient parole. Il est objectivé, déterminé, délimité. Il est alors facile d'y voir une chose, un *objet*¹⁸. En outre, cet objet est composé de parties qui semblent s'enchaîner logiquement. Dans la perspective d'un enseignement, la tentation est grande de se baser sur cette structuration du savoir, de le découper selon ses parties et de distribuer ses dernières aux

16. J'aborderai cette question dans la section suivante. *Ndlr.*

17. On remarquera que le professeur dit aussi qu'il *a vu* tel savoir avec ses élèves. *Ndlr.*

18. « Objet » doit être compris ici sous l'idée d'entité clairement définie, de *res*, et non, comme dans la perspective instrumentaliste, comme le sujet, la matière d'une enquête.

élèves dans l'ordre dans lequel elles nous ont été données. Le texte du savoir, le savoir objectivé ou savoir-objet semble donc impliquer de lui-même une certaine manière d'être dispensé. Cette manière consiste à suivre le savoir lui-même, à se laisser guider par le fil des éléments si parfaitement agencés. Dans une telle configuration, le temps didactique est alors déterminé par le défilement des parties du savoirs : avancer dans le savoir, c'est accumuler, dans le bon ordre, les éléments de ce savoir. Dit autrement, enseigner, c'est délivrer ces éléments les uns après les autres en respectant leur ordre logique *a priori* ; apprendre, c'est accumuler ces éléments et les réagencer dans l'ordre dans lequel ils nous ont été donnés afin de reconstituer le savoir total.

On appelle « objet de savoir » les « briques » constitutives d'un savoir qui, dans une telle conception du savoir, de l'enseignement et de l'apprentissage, sont dispensées. On appelle « temps d'objet » la temporalité de l'étude qui se fonde sur cette conception. Ce temps est un temps linéaire à sens unique. Chaque objet de savoir succède à son prédécesseur et aucun retour en arrière n'est possible : ce qui est *vu* est *su*. Par ailleurs, tout ce qui vient suppose ce qui est passé, s'appuie sur les objets antérieurs. Le temps d'objet a de nombreuses affinités avec la démarche cartésienne dans sa reconstruction de la connaissance puisque les premiers principes, une fois acquis, le sont définitivement d'une part, et, d'autre part, servent à l'établissement de nouvelles connaissances qui seront elles-mêmes ce sur quoi reposeront d'autres connaissances. Enseigner à des élèves c'est leur faire reconstruire un savoir en leur donnant les idées fondamentales (et simples), puis des idées de plus en plus complexes jusqu'à arriver « au sommet » du savoir. Pour cela, il faut leur présenter les uns après les autres ces éléments, leur expliquer, les entraîner afin qu'ils maîtrisent chaque partie puis passer à la suivante qui présuppose la précédente et recommencer. Ainsi, de proche en proche, c'est l'ensemble du savoir qui est reconstruit par les élèves ayant suivi le professeur, lui-même ayant suivi le texte du savoir.

La tâche du professeur consiste à assurer une transposition de second ordre entre le texte et sa classe car il ne peut pas délivrer le texte lui-même. La transposition en question réside 1) dans la détermination de « la taille » de la partie du savoir qui va être enseignée (l'objet de savoir du jour), 2) dans les

explications, les exercices, les activités... permettant aux élèves de maîtriser cet objet de savoir. Mais il est notable que malgré ce travail didactique, c'est bien le savoir qui donne le rythme, le texte du savoir n'étant à aucun moment quitté des yeux. Les objets de savoir défilent donc en classe sans que rien ne semble pouvoir arrêter leur progression. Et c'est très exactement ainsi que le temps didactique avance.

En résumé donc, le temps d'objet est une conception du temps didactique qui repose sur la discrétisation du savoir (grâce à sa forme textuelle). Ses éléments, objets de savoirs, sont présentés les uns après les autres, selon un ordre logique, aux élèves qui doivent les maîtriser et les retenir afin de pouvoir faire de même avec les suivants. Le savoir est ainsi reconstruit par eux.

8.3.2 Déconcertation cognitive et conception spéculaire de la connaissance

Ce temps didactique fait penser à un travail à la chaîne dans lequel les artefacts défilant seraient des objets de savoir sur lesquels l'ouvrier-élève devrait opérer. Mais la succession de ces objets est indépendante de la volonté ou de l'opération de l'élève : peu importe, au bout d'un certain temps, il doit passer au suivant. L'ouvrier-élève développe un rapport passif et aliéné au savoir qui défile sous ses yeux : il ne lui appartient pas, il n'en saisit pas le sens et il a même tout intérêt à développer des stratégies économiques pour satisfaire à ce qu'on lui demande s'il ne veut pas accumuler du retard. Le travail bien fait n'est alors pas ce qui compte mais l'apparence de celui-ci.

De même que l'enseignement semble obéir à une logique algorithmique, soumise au défilé des objets de savoir, l'apprentissage lui-même est touché par cette algorithmisation : apprendre, c'est apprendre des algorithmes, c'est-à-dire des procédures efficaces et peu coûteuses en efforts cognitifs en vue de satisfaire les demandes professorales en attendant la prochaine leçon. Le sens du savoir est inaccessible puisqu'il ne se révèle qu'à la fin de la progression, lorsque tous les éléments ont été vus. Partant, il faut moins chercher à comprendre qu'à faire ce qui est demandé. Le temps d'objet, en discrétisant le savoir, a également discrétisé le sens, créé « des unités de sens » qui, par

définition, n'en ont aucun¹⁹. Dès lors, la connaissance de chaque partie est impossible ou plus exactement, ne saurait résider dans autre chose que dans le respect (aveugle) des activités, des exercices ou des résumés de leçon exigés par le professeur. Dans ce cadre, « savoir », c'est obéir à l'enseignant et répondre correctement aux diverses questions qu'il pose.

L'élève n'est donc jamais véritablement expert du savoir parce que celui qu'on lui présente a toujours son sens en dehors de lui-même. En d'autres termes, l'élève a toujours un temps de retard ou le savoir un temps d'avance car pour comprendre ce qu'il a sous les yeux, il lui faudrait comprendre avec quoi cela s'agence, quelle fonction cela a, à quelle question cela répond etc. L'élève ne sait donc jamais réellement ; au mieux, il croit savoir ou fait croire qu'il sait en raison d'algorithmes particulièrement efficaces pour répondre correctement aux interrogations professorales. Mais l'usage du savoir en question, en dehors des conditions de fonctionnement de ces algorithmes et habitudes de réponse, lui est en réalité impossible. D'où un apparent paradoxe : en classe il sait, en dehors d'elle il ne sait pas. Ce paradoxe se résout assez simplement lorsqu'on comprend que le savoir n'est jamais vraiment vu en classe, du moins certainement pas de la manière dont il se présente en dehors de la classe. Dépourvu du sens réel du savoir en question, l'élève est incapable de toute transposition sociale de son « savoir scolaire »²⁰, seulement et au mieux, expert du savoir-scolaire dans le cadre scolaire. Le temps d'objet produit donc de la déconcertation cognitive chez les élèves (CHEVALLARD 1991b) : les élèves restent fondamentalement étrangers au savoir qui leur est transmis, ils n'en perçoivent ni le sens ni les enjeux, il glisse sur eux comme de l'eau sur une toile cirée.

En outre, on notera à quel point le temps d'objet repose sur une conception spéculaire de la connaissance. D'après lui, le savoir est un objet *ready-made*, un déjà-là que l'élève n'aurait plus qu'à cueillir pour l'observer attentivement. Apprendre, savoir, connaître, ce n'est en aucun cas agir mais plutôt

19. Puisque par définition, avoir du sens, c'est être en connexion avec d'autres choses, occuper une place dans un contexte, parmi d'autres éléments. *Une partie de X* n'a de sens, en tant que *partie*, que lorsqu'on sait qu'elle est *de X*.

20. Cela signifie que si le savoir est un tout dont on peut, à la rigueur, identifier des parties, l'ensemble de celles-ci ne suffisent pas pour donner accès au tout.

posséder, disposer, accumuler de tels objets... Et non pas pour multiplier ses possibilités d'action mais pour asseoir d'autres connaissances tout aussi gratuites et spéculaires. Le savoir est un monument que l'on peut voire doit visiter mais avec lequel aucune interaction n'est autorisée ni même seulement possible puisqu'il est déjà préparé, complet. Partant, ce temps n'engage pas à réellement penser l'apprentissage en termes d'actions à réaliser non pas (seulement) pour comprendre ou maîtriser ce dont il est question mais pour en avoir une réelle connaissance. Toute action, dans le temps d'objet, ne peut être envisagée que sous l'angle de l'exercice, de l'incorporation ou de l'habitation, jamais sous celui de la construction, de l'élaboration par l'action elle-même. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que l'élève n'apprenne pas réellement ou ne soit expert que dans une série de gestes archétypaux, des réponses types dépourvues de sens. Il n'a « réellement » appris qu'une chose : le *semblant de savoir* qu'on a bien voulu lui présenter, donc à *faire semblant* d'avoir appris.

Le temps d'objet est un temps relativement « naïf » puisqu'il n'envisage pas que la manière par laquelle on élabore un savoir puisse être différente de la logique du savoir lui-même. Il est oublieux du fait que le savoir textualisé est le résultat d'une reconstruction totalement indépendante des origines du savoir qu'elle reconstitue. De là son incapacité à établir un diagnostic pertinent des raisons pour lesquelles ses élèves n'apprennent pas ou ne savent pas malgré un effort d'apprentissage. De là encore sa volonté persistante à vouloir faire accéder au savoir par des voies artificielles débouchant sur un savoir de même nature. Le temps d'objet va trop vite ; il passe trop rapidement du savoir à sa distribution et ne s'interroge pas suffisamment sur les conditions de réception du savoir par des élèves qui en ignorent parfois jusqu'à son existence. Le temps d'objet est un temps des savoirs morts parce que ceux-ci sont figés définitivement et parce que leur voie d'accès est déjà elle aussi déterminée. Reconcevoir le savoir et donc la manière dont on y parvient, autrement dit réévaluer l'usage que l'on peut faire du texte du savoir, c'est déjà nous dégager des impasses dans lesquelles le temps d'objet nous conduit.

8.4 Le temps de situation

La textualisation du savoir elle-même implique certes une certaine discrétisation du savoir mais elle n'implique d'aucune nécessité le temps d'objet. Celui-ci procède d'une sorte d'applicationisme du texte du savoir lui-même : en somme puisque tout est écrit, autant communiquer directement ce texte. Cependant le fait de disposer d'un savoir clair, déterminé, circonscrit, de référence n'oblige nullement à l'enseigner en l'état. Nous pouvons envisager le texte du savoir comme un texte de référence, un cadre à l'intérieur duquel déterminer les savoirs à enseigner sans pour autant suivre le texte lui-même, son ordre et sa logique. Dans un tel cas, la textualisation du savoir permet de donner aux acteurs de l'enseignement un arrière-plan en termes de savoirs dans lequel puiser, rien de plus. La psychologie décrit les processus et les régularités voire les lois par lesquels nous pensons ou apprenons ; cela ne signifie cependant pas que nous devons la suivre littéralement, l'appliquer « telle quelle », comme s'il s'agissait d'un modèle à reproduire (CRAHAY 1999, p. 5). Il en va de même avec le texte du savoir qui n'a pas à être « appliqué » en classe et écraser de tout son poids professeurs et élèves. D'autres conceptions sont possibles, comme le montre le temps de situation.

8.4.1 Qu'est-ce que le temps de situation ?

En didactique, le terme de « situation »²¹ a été largement développé par Guy Brousseau²² dans les années 70 et 80. Initialement, ce concept, comme d'ailleurs celui de transposition didactique, est issu de recherche en didactique des mathématiques. Mais sa signification dépasse largement le cadre disciplinaire et semble bien avoir une portée plus large.

Pour Brousseau, le problème du temps didactique classique qu'est le temps d'objet réside dans le fait qu'il efface le caractère problématique de tout savoir. Il en résulte une perte de sens : le savoir est alors une réponse

21. Comme nous le notions déjà dans la section 6.7.3 (p. 443), le rapprochement avec le concept portant le même nom chez Dewey n'est pas tout à fait justifié, nous allons y revenir.

22. (BROUSSEAU 1998/2004)

à une question qui n'est pas posée et qui ne se pose pas. Car pour Brousseau, tout savoir peut être conçu comme une réponse à une question ou à un problème. Apprendre un savoir, c'est avant tout apprendre une réponse à une question. Est-ce à dire qu'enseigner consiste à divulguer ces réponses ? Certainement pas, nous retomberions dans le temps d'objet. En outre, une réponse n'est une réponse qu'en tant qu'elle est une réponse *effective* à une question. Dans le cas contraire, elle n'est qu'un énoncé, une phrase, une proposition. Enseigner des réponses effectives c'est donc non seulement guider l'élève vers un certain savoir mais lui faire « sentir », « réaliser » en quoi ce savoir est véritablement une réponse, donc d'où elle tire sa pertinence. Et pour cela, il n'y a guère d'autres moyens que d'amener l'élève à *produire* cette réponse, donc à produire le savoir visé. Cela implique évidemment que l'élève doive répondre réellement à une vraie question, qu'il solutionne de lui-même un problème. Enseigner consiste donc moins à transmettre des savoirs directement, comme c'est le cas dans le temps d'objet, qu'à proposer des problèmes pour lesquels les savoirs à enseigner sont solutions.

Ces problèmes ne se réduisent pas à des questions formelles comme le sont les énoncés des problèmes mathématiques. Ils consistent, chez Brousseau, en de véritables contextes problématiques qu'il nomme *situations*. Une situation est un vaste problème dont la fonction est double. D'abord, elle met en échec les habitudes des élèves relativement au sujet qui semble être traité. Par exemple, dans la situation du tangram²³ (BROUSSEAU 1998/2004), c'est l'habitude d'additionner ou de multiplier par un nombre entier pour augmenter une longueur qui est mise en défaut. Ensuite, elle est ainsi faite que les seules réponses (correctes) possibles sont celles qui mènent au savoir visé. Par exemple, dans la situation précédente, il n'y a pas d'autre solution que de concevoir un nombre tel que s'il est multiplié par 4, il donne 7 et de multiplier chaque segment du tangram par ce nombre (soit $\frac{7}{4}$, nombre décimal). Bien évidemment, une situation est finement pensée et ne laisse pas

23. Dans cette situation, les élèves doivent reproduire et agrandir un tangram donné en ayant comme consigne de faire en sorte qu'un segment qui mesure 4 cm sur l'original en mesure 7 sur la reproduction. Les élèves commencent généralement par additionner 3 aux segments de départ ce qui déforme la figure. L'objectif est de les amener vers la notion de nombre décimal.

les élèves totalement démunis face au défi qui leur est proposé. Des instruments, des ressources, des indications, bref, un *milieu didactique* a été prévu de sorte que tout ce dont ils pourraient avoir besoin est fourni. En revanche, la tâche de recherche, elle, leur est bel et bien dévolue : ce sont aux élèves de trouver la réponse, non au professeur de la donner. Ce dernier régule la situation, s'assure qu'elle n'est pas détournée de ses objectifs ou que des élèves ne « séchent » pas (trop longtemps). Son rôle est aussi d'institutionnaliser la bonne réponse, c'est-à-dire de l'officialiser au sein de la classe, de lui conférer explicitement le statut de savoir²⁴.

Dans ce cadre, le temps de la classe n'est pas vraiment celui des objets de savoir parce que, bien que présents, ce ne sont plus eux qui défilent. Ce qui fait avancer le temps didactique, ce sont les réponses ou les éléments de réponses fournies par les élèves en situation. Plus globalement, ce sont les situations elles-mêmes dans la mesure où ce sont elles qui fournissent les occasions d'accéder au savoir. Ainsi donc, si le temps didactique reste scolaire puisque c'est bien le savoir qui rythme l'avancée, celui-ci est désormais médiatisé par un processus complexe et fin de mise en situation. Loin d'être un obstacle à la transmission, cette médiation est au contraire ce qui lui permet de gagner en épaisseur épistémique. Désormais, les savoirs appris peuvent trouver un terrain dans lequel s'enraciner. Il ne s'agit plus de s'approprier des œuvres déjà faites mais de les construire ou plus exactement de les reconstruire dans le cadre d'une situation conçue pour cela.

L'expertise qui échappait tant à l'élève du temps d'objet n'échappe pas à celui du temps de situation précisément parce que devenir « expert » est l'une des conditions pour satisfaire le problème. Le statut d'expert ou, plus simplement, de savant (au sens de « celui qui sait ») ne tient pas (seulement) au fait que la personne en question dispose de connaissances verbales ou formelles. À ce titre, une encyclopédie serait experte. Il provient du fait qu'elle sait pourquoi un savoir est une réponse ou comment répondre à un problème.

24. Ce point est important car dans la procédure de recherche sans doute des « savoirs » ont été produits par des élèves mais tous ne sont pas de même valeur aux yeux de l'institution. En institutionnalisant un certain savoir, le professeur signifie à l'ensemble de la classe que c'est bien lui qu'il fallait trouver et qu'en conséquence, il convient d'en garder une trace.

En d'autres termes, la réponse savante est toujours pratique lorsqu'elle est réelle. Elle est pratique au sens où elle est une action ou un guide pour l'action, au sens où elle peut être à tout moment mobilisée pour solutionner un problème. Celui qui sait ne répète pas comme un perroquet ce qu'il sait ; il sait utiliser ses connaissances si besoin. L'expertise se remarque donc à la pratique qui en est faite et parce que les savoirs, lorsqu'ils sont acquis par situation, sont acquis à même une pratique, ils sont des savoirs experts.

8.4.2 L'artificialité de la situation

Le temps de situation constitue sans aucun doute un grand progrès didactique. Il échappe aux critiques adressées au temps d'objet et propose une nouvelle conception du temps didactique plus soucieuse de donner aux élèves le sens de ce qu'ils sont censés apprendre. Les professeurs, également, voient leur rôle s'enrichir, devenant des ingénieurs ayant à concevoir des situations complexes et subtilement pensées permettant à l'élève d'acquérir un savoir moyennant un temps de recherche. Pourtant, malgré ces indéniables progrès, il me semble que le temps de situation repose encore sur une dichotomie fondamentale dont il serait heureux de pouvoir se passer. Cette dichotomie est celle que je nomme de l'expérience et du problème.

Dans le temps de situation, le problème est pensé indépendamment de toute réelle expérience d'élève. Il est censé être une caractéristique intrinsèque et évidente de ce contexte de la même façon qu'une paire de chaussures dans leur boîte : à condition de regarder, comment ne pas le voir ? Cependant, dans le chapitre 5²⁵ nous avons vu que, si le caractère problématique d'une situation est bien *dans* la situation, il n'est en rien évident. Une situation a beau être effectivement indéterminée, elle n'est pas forcément *sentie* comme telle. En d'autres termes, le problème peut bien être réel, il peut tout à fait ne pas être perçu. Par là j'entends autre chose que simplement « conçu » ou « admis » car il est entendu qu'une fois une situation comme celle du tangram présentée aux élèves, il y a sans doute peu d'élèves qui ne comprennent pas ce qu'ils doivent faire et pourquoi il y a un problème. Mais pour arri-

25. Plus précisément à la section 5.3, p. 335.

ver à ce stade, il suffit de « reconnaître » que quelque chose ne va pas, de « l'admettre ». Dans ce cas, le problème est vu mais non *sent* comme tel²⁶. En résumé, l'élève admet qu'il y a un problème mais ce dernier *ne fait pas problème pour lui*. C'est précisément cette dissociation entre la perception du problème et son expérience que j'appelle dichotomie Problème/Expérience.

Brousseau lui-même avait envisagé que le problème central d'une situation puisse échapper à l'élève, que celui-ci ne le voie pas réellement :

Notons qu'il ne suffit pas de « communiquer » un problème à un élève pour que ce problème devienne *son* problème. (BROUSSEAU 1998/2004, p. 301)

Le problème est alors, toujours selon Brousseau, celui de la *dévolution* :

La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. (BROUSSEAU 1998/2004, p. 303)

« Le problème du problème » peut être résolu si l'élève accepte d'endosser une posture de recherche à l'intérieur de la situation amenée par l'enseignant (celui-ci ayant alors à faire en sorte que la situation en question apparaisse le moins possible comme étant introduite par lui). En d'autres termes, si un élève a ne serait-ce que l'impression d'être à l'initiative de la recherche, de l'investigation à l'intérieur du cadre de la situation (subtilement mise en place par le professeur), s'il est persuadé d'être responsable de l'avancée dans la résolution de l'énigme qu'il a en face de lui, alors cette même énigme « lui parlera », sera « la sienne ». L'acte de dévolution sert donc à cela : à placer l'élève dans cette posture de responsabilité qui serait alors censée lui faire apparaître le problème de la situation comme *son* problème... d'où un gain de motivation permettant d'entrer pleinement dans la recherche et donc l'apprentissage. Bien évidemment ce moment didactique n'est pas des plus aisés : l'élève peut résister à endosser cette responsabilité ou le professeur ne pas savoir comment faire.

La dévolution présente de grandes difficultés que l'on analyse traditionnellement en termes de motivation de l'élève ; les solutions préconisées sont alors

26. L'élève pourrait nous dire quelque chose comme : « Oui, je vois le problème... Et alors ? »

de nature psychologique, psycho-affective ou pédagogique. Or la signification de la connaissance et celle de la situation jouent un rôle important et la didactique propose par conséquent des moyens d'y remédier. (BROUSSEAU 1998/2004, p. 303)

La réponse de Guy Brousseau au problème de « l'entrée dans le problème », pour intéressante qu'elle soit, me paraît malgré tout insuffisante parce qu'on ne voit tout simplement pas en quoi le fait de se sentir responsable d'une enquête fait que celle-ci nous apparaît comme réellement incontournable. Après tout, nous nous savons responsables de bien des choses que nous remettons à demain, que nous faisons à la légère ou à la va-vite parce que notre responsabilité à leur égard ne suppose pas que nous leur accordions forcément temps et attention. Encore une fois, l'élève peut donc voir et même comprendre le problème et malgré tout ne pas le considérer comme étant véritablement le sien, au sens de « qui le concerne au premier chef » ou « dont la résolution produirait des effets bénéfiques pour lui ».

En outre, la réponse de Brousseau me semble être située dans un cadre « supérieur » au nôtre ; la question que je posais en début de section se situe *en amont* de la situation. En effet, pour qu'il y ait un problème didactique comme celui de la dévolution, il vaut bien qu'il y ait quelque chose à dévoluer, quelque chose à faire assumer, quelque chose qui pré-existe. Ce quelque chose, c'est la situation, contexte d'apprentissage conçu *a priori* par le professeur.

Pour qu'un enfant lise une situation comme nécessité indépendante de la volonté du maître²⁷, il faut une construction épistémologique cognitive intentionnelle. (BROUSSEAU 1998/2004, p. 30)

Le professeur est donc le responsable de l'élaboration, en amont de l'expérience de l'élève, d'une situation, laquelle devra néanmoins être conçue et amenée de sorte à ne pas lui apparaître ainsi mais bien au contraire comme relevant exactement de son propre intérêt.

En situation scolaire l'enseignant organise et constitue un milieu, par exemple un problème, qui révèle plus ou moins clairement son intention d'enseigner un certain savoir à l'élève mais qui dissimule suffisamment ce savoir et la ré-

27. Cela pour qu'il puisse ne serait-ce qu'avoir l'impression qu'il s'agisse bien de *son* problème, d'après le raisonnement de Brousseau. *Ndlr.*

ponse attendue pour que l'élève ne puisse les obtenir que par une adaptation personnelle au problème proposé. (BROUSSEAU 1998/2004, p. 302)

La situation est quelque chose en grande partie construit *ad hoc*, indépendamment de l'expérience et des enjeux qui sont ceux de l'élève à un moment donné. On comprend donc d'où vient le problème de la dévolution. Il y a une situation d'une part et des élèves d'autre part ; comment assurer la continuité entre leur expérience et celle qui leur est proposée ? C'est tout l'objectif de la dévolution.

Si cette question se pose, c'est que Brousseau admet, comme une sorte d'axiome, l'idée selon laquelle, dans un contexte d'enseignement comme l'est le contexte scolaire, c'est le professeur qui est et doit être d'initiative, de proposition. C'est à lui que revient la responsabilité de décider ce qui sera étudié et comment. Il peut le faire de manière franche et assumée (comme dans le temps d'objet) et prendre le risque de la déconcertation cognitive de ses élèves. Ou bien il peut le faire de manière plus subtile en construisant une situation. Mais dans tous les cas, c'est lui qui décide du *quoi* et parfois même du *comment*. Pourtant, il reste une alternative qui ne peut être aperçue que si on met entre parenthèses cet axiome didactique : *l'élève peut être force de proposition sur le quoi et le comment de ses apprentissages*. Dans ce cas, ni le problème de la déconcertation ni celui de la dévolution ne se posent puisque, par définition, le problème de l'élève est *son* problème. La difficulté restante est celle de la problématisation, celle d'apercevoir, de concevoir de donner forme, de nommer le problème. L'élève sent, a un trouble, un doute mais il ne sait pas encore quoi et encore moins pourquoi. Ce trouble l'oriente dans une certaine direction qui, si elle est menée à terme, laisse place à une situation au sens de Dewey cette fois. Cette difficulté didactique se substitue à celle de la dévolution parce que ce que l'on gagne d'un côté, on le perd de l'autre : certes il n'est plus question de s'interroger sur la manière de rendre l'élève « auteur » de la situation puisqu'il en est précisément à l'origine, mais le professeur perd la maîtrise de cette situation qui se construit alors devant ses yeux et avec son concours. Le temps d'enquête introduit une dose d'indétermination supplémentaire parce qu'une enquête n'est pas définition pas prévisible.

Ainsi donc, il me semble que, quoique très intéressante, la signification du terme de *situation* chez Brousseau diffère de son acception deweyenne. Cela vient du fait que la situation de Brousseau ne dispose pas d'un caractère qui fait la situation de Dewey : le fait de prendre naissance dans l'expérience. Rappelons que pour Dewey, une situation n'est pas quelque chose qui se surajoute à l'expérience mais une transformation de celle-ci, passant de calme et déterminée à troublée et indéterminée. Il y a situation lorsque notre vie, nos habitudes d'actions qui constituent notre expérience ordinaire sont mises à mal et que nous nous en rendons compte. C'est parce que ce qui est mis en défaut est loin d'être accessoire qu'il y a situation : si nous n'éprouvons pas une quelconque nécessité vitale²⁸, si les habitudes qui sont mises en défaut n'en sont pas vraiment, le problème ne sera pas perçu à sa juste valeur voire pas perçu du tout. Lorsque Dewey insiste sur l'idée qu'une situation est d'abord *eue*, il ne fait pas cette précision à la légère : c'est bien une condition pour que l'enquête ait des chances de débiter. Or, les situations de Brousseau sont construites en dehors de toute considération vitale. La vie des élèves, leurs intérêts, les enquêtes qu'ils souhaitent mener etc. tout cela n'est pas pris en compte dans la situation. Dès lors, il se peut bien que le problème pourtant finement pensé tombe comme un cheveu sur la soupe lorsqu'il est présenté à la classe. Au mieux les élèves s'y plieront, agiront comme demandé mais moins par intérêt que par respect du contrat didactique. Au pire, ils traîneront des pieds, tenteront de détourner le milieu afin de peut-être satisfaire une certaine curiosité... Dans le premier cas, il se pourrait bien que, malgré l'apparent travail des élèves ceux-ci restent foncièrement étrangers au problème. Ils l'aborderaient comme ils abordent « des énigmes et des charades proposées pour les revues, énigmes et rébus inventés *ad hoc* » (J. DEWEY 1962, p. 88), *i.e.* avec une certaine distance mêlée d'indifférence.

Nous réitérons ici la critique formulée dans la section 6.7.3 (p. 443) : si la situation telle qu'elle est pensée par Brousseau permet bien un épaississement épistémique de l'objet de savoir qu'elle « contient », la situation elle-même ne dispose pas d'une telle épaisseur. Pour le dire autrement, le savoir ainsi

28. L'adjectif « vital » veut dire ici « en rapport avec la vie », non « qui rend la vie possible ».

enseigné ne l'est que si l'élève joue le jeu. Or, rien ne l'y oblige. . . Finalement, ce à quoi se risque le temps de situation, c'est une critique similaire à celle adressée au temps d'objet, à la différence que ce qui risque d'être dépourvu de sens, ce n'est pas les objets de savoirs, mais bien les situations elles-mêmes. Or, puisque ce sont elles qui fournissent le sens aux savoirs qu'elles permettent d'aborder, il est fort à parier qu'une situation dépourvue de sens ne donne accès qu'à des savoirs sans signification. Sans disqualifier totalement le temps de situation, cette objection mérite d'être prise au sérieux car elle pointe du doigt une chose déjà refoulée par le temps d'objet : l'expérience de l'élève. Il faut reconcevoir le temps de situation ou plus exactement l'amender de sorte que les situations sur lesquelles il repose soient de vraies situations au sens deweyen du terme, c'est-à-dire de véritables perturbations de l'expérience vitale de l'élève et non des perturbations factices, artificielles.

8.5 Le temps d'enquête ?

8.5.1 Vers un troisième temps didactique ?

Le temps de situation présente un indéniable avantage : celui de se départir pour partie du texte du savoir. Ce dernier n'est plus le métronome de l'enseignement, il ne rythme plus l'action enseignante. Non que le professeur soit privé d'un tel texte (il est une condition même de l'enseignement), mais il a désormais acquis un statut plus instrumental de guide, d'ensemble de repères pour organiser l'enseignement. Le texte du savoir est une base à partir de laquelle construire des situations donc produire une forme de reconstruction de ce dernier. Mais si c'est l'élève qui est chargé de (re)découvrir le savoir dans le cadre de situations, celles-ci, quant à elles, restent la prérogative de l'enseignant si bien que, dans la conception de Brousseau, si ce n'est pas le texte du savoir lui-même qui dicte l'enseignement, ce sont les situations que ce dernier produit. Tout se passe comme si l'idée initiale n'avait été assumée jusqu'au bout, comme si Brousseau s'était arrêté au milieu du guet en ancrant certes le savoir dans un problème mais en détachant le problème de l'expérience. De fait, ses efforts pour « épaisir » la signification du savoir

enseigné ne sont pas, eux aussi, menés à terme. On voit mal, en effet, comment un savoir pourrait acquérir une pleine et profonde signification si le problème par lequel il a été acquis a été solutionné « mécaniquement », « par obligation », « de l'extérieur »²⁹. Il se peut bien qu'un ou plusieurs élèves jouent le jeu de la situation sans pour autant y jouer sincèrement. Or, s'il est bien possible de faire prendre des habitudes à un être sans son consentement, simplement en le plaçant dans certaines circonstances, il n'est pas possible de lui enseigner quelque chose sincèrement sans que jamais il ne prenne une part active à ce même apprentissage. L'éducation est toujours un pari : celui selon lequel celui qu'on éduque va de lui-même s'investir dans sa propre formation. Ce pari, le temps de situation tente de le gagner en imaginant des contextes problématiques dont il faut gommer l'origine professorale pour les leur faire assumer. Mais il ne pense pas suffisamment la question de l'investissement lui-même, un peu comme si tous les élèves étaient partants pour réaliser les situations qu'il propose ou comme si cela était hors du propos didactique. En somme, ce temps fait comme si les élèves éprouvaient un intérêt pour la situation proposée, du seul fait qu'elle a été conçue et présentée d'une certaine façon.

Le temps de situation est bâti autour de l'idée que le problème est accessible pour peu que la dévolution ait été correctement faite. D'une certaine manière, cela est vrai : chaque situation est censée s'adresser à un public particulier et est donc conçue pour être compréhensible de lui. Mais la transparence du problème et sa dévolution ne suffisent pas. Ce n'est pas parce qu'un problème est lu, compris, reconnu qu'il est accepté, intégré, pris en charge, en un mot : pourvu de signification. De fait, nous sommes tous capables de comprendre une multitude de problèmes en tout genre. Pourtant, il est avéré que nous concentrons nos forces sur certains d'entre eux seulement, ceux que nous rencontrons dans notre expérience. Un problème n'acquiert sa dimension problématique qu'à cette condition, que lorsqu'il parvient à *faire problème*, ce qui n'a rien à voir avec la responsabilité que nous avons à son égard. Alors et alors seulement il y a problème au sens plein du terme. Re-

29. Non que cela soit rendu nécessaire par le fonctionnement du temps de situation mais que cela reste possible.

connaître une question parce qu'elle se termine par un point d'interrogation et/ou parce que son origine ne nous paraît pas être « étrangère » ne suffit pas pour en saisir la réelle signification. Reconnaître qu'une situation est indéterminée ne suffit pas pour savoir pourquoi et comment la clarifier. Le processus de problématisation sur lequel nous avons insisté à la section 5.3.2, (p. 340) explicitait déjà ce fait : c'est une chose de percevoir un problème ou plus exactement un trouble, une gêne, une difficulté, c'en est une autre pour qu'il fasse problème. Le problème n'en est vraiment un qu'à condition qu'il s'insère dans une situation au sens deweyen du terme cette fois, c'est-à-dire dans le continuum d'une expérience. La situation deweyenne, en effet, est continue, alternant des phases paisibles dans lesquelles la pensée ne s'exerce pas parce que rien ne vient la stimuler, aucun obstacle n'interrompt le cours des habitudes vitales, et des phases plus instables, inconfortables dans lesquelles quelque chose coupe court à notre vie ordinaire et provoque la pensée, la réveille. Si « un problème » est posé, ajouté à côté de notre cours ordinaire de vie, de notre expérience, il se peut que celle-ci pose son œil dessus de même qu'un gros rocher situé en bordure de chemin peut attirer notre attention un instant. Mais parce qu'il est à côté et non sur le cours de notre expérience, nous n'avons aucun intérêt à nous y attarder de la même manière que nous n'escaladons pas ce gros rocher pour continuer notre chemin si celui-ci ne nous barre pas la route³⁰. Dès lors, au mieux nous tenterons de le régler « de loin », sans trop nous y investir. Au pire, nous ne nous y attarderons pas, préférant économiser notre énergie pour résoudre un problème réel, c'est-à-dire faisant véritablement obstacle à nos habitudes ordinaires.

Il faut toute l'autorité de l'institution et la *potestas* du professeur (PRAIRAT 2003) pour forcer un élève à passer du temps sur un problème annexe, une situation qui ne s'enracine pas dans son expérience. En effet, à moins que celle-ci ne soit précisément et accidentellement en phase avec ce qui lui

30. Nous pouvons bien sûr nous amuser à cela. Les enfants aiment particulièrement ajouter des obstacles aux chemins qu'ils empruntent. Mais, dans ce cas, ces derniers sont envisagés comme faisant partie de leur expérience en tant qu'ils n'ont pas ou pas assez expérimenté ce que signifie le franchissement de tels obstacles. En d'autres termes, c'est bien parce que pour eux le déplacement est déjà problématique qu'ils relèvent ces défis supplémentaires.

est proposé, il n'a objectivement aucune raison de dépenser une énergie en vue de résoudre un problème qui n'en est pas un pour lui. Le risque est grand que se réitère le phénomène de déconcertation cognitive, à l'échelle de la situation cette fois : certes je suis responsable de la construction de mon savoir *via* la résolution d'une énigme mais *quid* de mon intérêt pour elle ? L'intérêt, cette vieille notion qui avait été cataloguée comme « pédagogique » donc étrangère à la question didactique, risque bien de rentrer par la fenêtre après avoir été chassé par la porte. Pourtant aucune théorie sérieuse de l'enseignement ne saurait faire l'impasse sur ce concept si elle souhaite dépasser les apories traditionnelles. Imaginer des ingénieries didactiques impressionnantes de subtilité épistémique mais incapables de porter leurs fruits en classe parce que pensées indépendamment des besoins des élèves, est aussi pertinent que de bâtir une théorie scientifique qui tiendrait la prédictibilité ou les conséquences pratiques pour secondaires. Une théorie complète de l'enseignement doit donc à la fois être une théorie de la transmission d'un savoir et une théorie des conditions de possibilité pour cela. Le temps d'enquête se propose d'être une telle théorie.

8.5.2 Esquisse du temps d'enquête

On l'aura compris, le temps d'enquête se propose moins de s'opposer au temps de situation que de le prolonger, d'assumer jusqu'au bout son idée originale visant à faire (re)produire le savoir par l'élève dans le cadre d'un système didactique précis. Le dépassement qu'il suggère réside dans l'incorporation, à l'intérieur du modèle didactique, de la question de l'intérêt de l'élève, celle de l'enracinement de la situation didactique dans son expérience. C'est finalement un temps qui entend faire de la situation didactique une situation deweyenne avec tout ce que cela suppose³¹.

Pour le temps d'enquête, le savoir est une *assertabilité garantie*³², *i.e.* une *croyance* éprouvée par l'expérience problématique. Elle est certes, et en ce sens, une réponse à une question mais elle ne saurait être réduite à un

31. Cf. chapitre 5, p. 307.

32. Cf. section 5.2.8, p. 329.

comportement, une bonne réponse comportementale à un contexte particulier. Bien évidemment, celui qui sait est celui qui agit correctement et avec justesse mais on ne pourra attribuer le savoir à l'élève qu'à condition qu'il soit capable d'*inférer*³³ à partir de ce qu'il sait pour résoudre des problèmes inédits. En d'autres termes, le savoir déborde le simple cadre du problème-réponse, par bien des aspects semblable au stimulus-réponse, puisqu'il est censé pouvoir étendre son influence sur des difficultés inédites. Le savoir n'est donc jamais définitivement clos donc acquis parce que les inférences qu'il autorise ne sont pas immédiatement toutes disponibles. Disposer d'un savoir, c'est être engagé dans un ensemble de solutions probables à un ensemble de problèmes possibles. Le savoir est donc actions réelles mais aussi actions possibles et à venir à condition de rencontrer les énigmes qui l'actualiseront et le feront avancer. Voilà pourquoi le temps d'enquête ne ressort pas d'une conception behavioriste du savoir ou plus exactement, dépasse cette conception. Si l'action est nécessaire pour l'acquisition d'une nouvelle habitude, si la pensée ne survient que face à un obstacle qui interrompt le cours normal des actions de l'organisme, si savoir c'est être capable de répondre efficacement à un problème, c'est aussi être en mesure de faire face à de l'inédit, de mobiliser différemment ce que l'on sait pour tenter de retrouver l'équilibre et l'harmonie. Du point de vue de l'enseignement, cela signifie que l'action juste et efficace réalisée dans un cadre précis est un indice de présence d'un savoir qu'il convient d'étayer en plaçant l'élève dans une situation légèrement différente permettant de l'éprouver à nouveaux frais. Son savoir sera constitué de l'ensemble de ces réponses qui, quoique comportementales, ne s'y réduisent pas et dénotent en réalité une forme d'habitude, de manière de s'adapter intelligemment à un certain type de problème.

Pour le temps d'enquête, les problèmes et obstacles qui déclenchent la pensée réfléchie chez l'élève ne sauraient « tomber du ciel ». Au contraire, ceux-ci doivent naître à l'intérieur même de son expérience, c'est-à-dire être en continuité avec ses habitudes et les déjouer, leur faire *éprouver* leur inachèvement. Ce qui doit être premier, dans ce temps, ce n'est donc pas le problème lui-même dont on a vu qu'il était déjà le résultat du processus

33. (BRANDOM 2009)

de résolution, mais l'expérience du trouble, du coup d'arrêt provoqué par cet obstacle. Enseigner devient l'art de soumettre à l'élève une situation qui correspond à ce que son expérience demande. La situation reste bel et bien centrale dans le temps d'enquête mais elle doit s'originer dans le vécu de l'élève, dans son expérience. Cela suppose à l'évidence que cette dernière soit riche et développée par la classe et l'école³⁴. Le temps d'enquête n'est donc pas seulement une modalité d'enseignement, il est plus largement une modalité de faire école, d'organiser et de gérer une classe. Celle-ci doit avoir ses institutions, ses normes, ses habitudes mais aussi ces marges, ces zones incertaines dans laquelle l'inconnu, l'étrange ou l'inattendu peut surgir. En un mot, le temps d'enquête survient sur une véritable *vie* scolaire et non cet ersatz de vie actuellement proposé, davantage le fait « d'adultes responsables » préférant aseptiser par anticipation le milieu scolaire que de prendre le risque que « quelque chose » n'advienne. Enseigner, c'est d'abord rendre possible la vie, c'est-à-dire l'expression de la curiosité, du questionnement, de l'intérêt, non parce que cela serait une fin en soi mais parce que cela constitue le terreau dans lequel un véritable et solide enseignement peut advenir. Il faut donc penser l'école comme une micro-société, faite d'intérêts différents voire divergents, de règles, d'entraide mais surtout d'expérience afin que cette dernière éclaire et rende pleine de signification l'apport de l'enseignant. En somme, puisqu'il ne saurait y avoir de situation sans expérience, enseigner commence d'abord par rendre cette dernière possible.

Le rôle de l'enseignant est ensuite similaire à celui qu'a pu décrire Brousseau. Son rôle est de concevoir des situations didactiques permettant à l'élève ou à la classe de transformer le contexte problématique rencontré en découverte d'un savoir. Cette situation peut être relativement éloignée du contexte d'origine du problème ou, au contraire, rester assez proche mais dans tous les cas, elle doit être conçue et présentée comme la continuité de ce qui a été ren-

34. Il est clair qu'il y a incompatibilité entre la forme scolaire classique d'enseignement fondamentalement basée sur le temps d'objet moins par souci didactique que par confort organisationnel et le temps d'enquête. Cette contradiction entre ce qui est et ce que je propose (et qui, d'une certaine manière comme nous le verrons se retrouve à l'École Freinet) ne constitue en aucun cas un argument à l'encontre de ma proposition à moins de penser que l'école telle qu'elle est ne saurait être autre... ce qui resterait à prouver.

contré dans la vie de la classe. Le professeur doit donc veiller à transmettre des savoirs déterminés par des situations didactiques dont il a la responsabilité, elles-mêmes étant déterminées par l'expérience individuelle et collective des élèves dont il a la charge. Sans doute ce réquisit soulèvera-t-il quelque scepticisme notamment à l'endroit de la programmabilité du savoir. En effet, si c'est désormais la vie de la classe qui détermine le type de situations didactiques et donc le savoir à enseigner, alors le savoir ne peut plus être distribué mécaniquement ; le professeur n'a plus tout à fait la main sur le programme. Cette inquiétude n'est légitime que si l'on admet qu'il s'agit là d'un réquisit légitime de tout enseignement. Or, il dénote bien plus une norme liée à des contraintes organisationnelles institutionnellement produites qu'un réel souci pédagogique ou didactique. En d'autres termes, là encore, cette inquiétude provient davantage d'une incapacité à penser que l'école puisse fonctionner autrement qu'elle ne le fait que d'un véritable obstacle pratique. Ainsi, si par « programmabilité » on entend la volonté de prévoir *a priori* l'ordre et la manière de distribuer l'ensemble des savoirs au programme, il y a bien incompatibilité avec temps d'enquête³⁵. En revanche, si par ce terme on entend simplement le respect des programmes, la contradiction est inexistante puisqu'il revient justement au professeur d'articuler les occasions de la vie de la classe avec les savoirs à enseigner *via* la mise en place de situations didactiques aux moments opportuns.

Ce que le temps d'enquête souhaite rétablir et que la programmabilité entendue dans son premier sens avait contribué à détruire, c'est la continuité entre expérience et problème, entre intérêt et programme d'enseignement. Dans les formes didactiques classiques, le savoir et la manière de l'aborder étant déterminés à l'avance, la leçon ou même la situation d'une part et l'expérience ou l'intérêt de l'élève ne pouvaient coïncider qu'accidentellement. De là les innombrables problèmes de concentration, de discipline et d'apprentissage superficiels déjà analysés et dénoncés par (J. DEWEY 1962). Mais si la situation entre en résonance avec ce que vit l'enfant, alors la continuité est rétablie et ce n'est plus par obligation ou par contraire qu'elle sera faite mais

35. Ce qui n'est un problème que si l'on croit que la programmabilité est un gage d'efficacité, ce qui reste à démontrer.

par nécessité vitale.

Cette continuité retrouvée, c'est aussi celle des moyens et des fins de l'enseignement. Traditionnellement, le savoir enseigné, même lorsqu'il l'est par des situations, constitue la fin et seulement la fin. De même, les moyens par lesquels l'élève est censé y accéder sont et restent des moyens. Cela signifie que le savoir enseigné est d'une part gratuit et qu'il importe d'autre part largement plus que les moyens qui ont permis sa découverte. Certes les savoirs acquis peuvent être et sont souvent réemployés par la suite mais toujours de manière implicite. Dans la situation d'enseignement elle-même, fin et moyens sont nettement distingués et n'ont pas la même valeur didactique. Il y a toujours un savoir en vue et des moyens pour cela, lesquels n'ont de valeur que relativement à leur utilité pour atteindre avec plus ou moins d'efficacité ce savoir. D'ailleurs, les moyens sont souvent élaborés préalablement au regard de la fin (du savoir) que le professeur veut enseigner. Dans la forme scolaire classique d'enseignement donc, non seulement moyens et fins sont déterminés à l'avance mais encore leur relation semble accessoire, secondaire. Dans le temps d'enquête, au contraire, fins et moyens se doivent d'être articulés pour que l'enquête avance. La situation d'enquête ne présuppose pas (toujours) une méthodologie particulière pour atteindre le savoir en vue. Les moyens de l'enquête sont construits *dans* l'enquête en fonction de l'état de celle-ci. Dès lors, c'est un lien intime entre eux et les effets qu'on espère qu'ils produisent qui est établi. L'enquête cultive donc tant les moyens que les fins, tant les procédures intellectuelles et pratiques mises en œuvre pour atteindre le savoir visé que ce savoir. Mais pour cela, il est impératif que l'enquêteur fasse l'expérience de la nécessité du moyen sans quoi il ne saurait lui apparaître que comme une procédure à suivre aveuglément. C'est parce que la situation exige de lui qu'il mette en œuvre différentes stratégies pour atteindre son but que celles-ci, comme le but, acquièrent leur vraie valeur. Ainsi donc, le temps d'enquête est un temps « à deux dimensions » didactiques puisque l'enseignement d'un savoir (fin) est toujours doublé d'un enseignement indirect d'autres savoirs (moyens) qui, s'ils n'ont pas le même statut ni tout à fait la même valeur, renforcent le caractère épistémique de l'entreprise même d'enquête. Le savoir final gagne en épaisseur épistémique

précisément parce qu'il est épistémiquement lié aux moyens qui ont rendu possible sa découverte. Cet apprentissage de l'adaptation des moyens et des fins participe, à force de répétitions, à celui de l'autonomie parce que cette dernière peut justement être définie comme la capacité à déterminer seul les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les fins que l'on s'est données. Cela ne signifie cependant pas que l'enquête forme à l'individualisme car rien ne dit que la réalisation de cette adéquation puisse se passer de l'interaction et du travail avec autrui. Être capable de réfléchir seul ne signifie pas être incapable de penser à plusieurs.

Le temps d'enquête s'inspire directement de l'enquête telle qu'elle a été théorisée par Dewey³⁶. Pour autant, ce temps ne vise pas explicitement à *appliquer* cette description. La stratégie n'est pas ici de faire faire aux élèves des enquêtes répondant scrupuleusement à l'ensemble des caractéristiques énoncées par le philosophe. De la même manière que le texte du savoir peut conduire à un enseignement déconcertant lorsqu'il est conçu comme quelque chose à appliquer, l'enquête deweyenne pourrait conduire à des aberrations didactiques si nous faisons jouer un applicationnisme naïf. Mais de la même manière qu'il est possible d'envisager le texte du savoir comme un cadre auquel se rapporter pour savoir ce qu'il convient d'enseigner, la théorie de l'enquête peut fournir un cadre épistémologique à l'aune duquel renouveler la manière d'enseigner. L'idée consiste donc moins à appliquer l'enquête qu'à en faire un idéal, soit un modèle vers lequel tendre et faire tendre. Néanmoins, je propose six symptômes permettant d'identifier le temps d'enquête :

1. La situation d'apprentissage dérive directement de la vie de ou des élève(s). Ce qui est travaillé n'a pas été arbitrairement amené par le professeur mais provient d'une question, d'une remarque, d'un problème, d'un événement, de l'environnement. . . proche de ou des élèves. C'est par ce biais que sont travaillés les savoirs.
2. Le savoir réside dans l'ensemble des procédures réelles et imaginables permettant de répondre à un certain type de problème. La multiplications d'enquêtes « voisines », mobilisant un même genre de savoir

36. Cf. Chapitre 5, p. 307.

est nécessaire pour élargir et épaissir ces procédures.

3. L'enquête démarre par un trouble, une incertitude, « un problème » *vital* qui reste à identifier, à préciser. L'objectif est bien de répondre à une question mais celle-ci n'est pas donnée, il faut la déterminer.
4. Dans une enquête, les procédures de résolution du problème ne sont pas pré-déterminées mais s'élaborent au fur et à mesure que l'enquête avance. Cela est évident étant donné que ces procédures constituent le savoir lui-même en train de se faire. L'enquêteur est donc « libre de ses mouvements ».
5. L'enquête est sociale. Un enquêteur ne saurait travailler seul de bout en bout. À un moment ou à un autre de son investigation, il doit rendre des comptes, faire reconnaître son travail par un ou des tiers et celui-ci doit être socialement adopté, reconnu, institutionnalisé.
6. La forme de l'enquête n'est pas standardisée bien que sa logique soit unifiée. Elle s'adapte à aux capacités de problématisation et à son objet. L'enquête que peut mener un élève de maternelle ne sera pas la même que celle que pourra réaliser un élève de cycle 3. Et une enquête portant sur la langue n'aura pas tout à fait la même forme qu'une enquête dont l'objet sera une notion mathématique.

Le temps d'enquête suppose une conception du temps didactique impliquant une redéfinition complète de l'organisation de la forme scolaire. Cependant, elle n'est pas exclusive des autres temps. Cela signifie que dans une forme scolaire reconstruite autour du temps d'enquête, il n'est pas impossible que temps d'objet, temps de situation et temps d'enquête se rencontrent, en des proportions sans doute différentes. Le temps d'enquête n'est donc pas un temps qui se doit d'être exclusivement basé sur des enquêtes mais un temps qui privilégie cette forme. Par ailleurs, du fait même de la réorganisation qu'il produit, ce temps est perceptible à des échelles d'analyse différentes. Ses effets se font en effet sentir sur l'organisation de l'école ou de la classe (niveau macro), d'une « activité » (niveau méso) ou de l'interaction professeur/élève dans le cours d'une telle activité (niveau micro). Ce sont précisément ces aspects qui seront étudiés dans les chapitres suivants.

8.6 Conclusion

L'école est une institution dont la fonction est la transmission de connaissances. De ce fait, elle repose sur certaines contraintes dont la première est d'identifier précisément ce qu'elle doit enseigner. C'est pour répondre à ce problème que l'école met en texte et réorganise une partie du savoir humain, savoir socialisé à l'origine.

Mais il ne suit pas de cet état de fait que l'école fonctionne comme elle fonctionne. La forme scolaire classique d'enseignement n'a rien d'inéluctable même si elle peut être expliquée historiquement, philosophiquement, sociologiquement ou didactiquement. Attribuer à l'école une forme didactique minimale en deçà de laquelle elle ne saurait descendre, revient à l'essentialiser. Les alternatives pédagogiques ou didactiques ne détruisent pas l'école de la même manière que les révolutions politiques ne détruisent pas l'État ou le Pouvoir bien qu'elles puissent parfois le/la rendre méconnaissable aux yeux « des habitués ».

La forme d'enseignement, en tant qu'elle se trouve au cœur même de l'institution, est la pièce maîtresse du système. Qui veut changer la manière dont fonctionne l'école doit prioritairement s'interroger sur la forme d'enseignement en vigueur. Toute volonté de réforme qui ne s'attaque pas d'abord au temps didactique ne saurait être que cosmétique. Aujourd'hui, en plus de la forme didactique classique représentée par le temps d'objet, nous disposons de deux formes : le temps de situation et le temps d'enquête³⁷. L'une et l'autre s'opposent assez franchement au temps d'objet sans que cela signifie totale exclusion. Il s'agit à chaque fois de proposer un autre paradigme, une autre manière d'envisager prioritairement la façon d'enseigner.

Le temps de situation part de l'idée selon laquelle un savoir n'est jamais aussi bien acquis, compris et intégré que s'il est le fruit d'un véritable travail de résolution de problème de la part de l'élève. Il laisse au professeur le soin de concevoir des contextes didactiques nommées « situations ». Celles-ci doivent être présentées à l'élève de sorte 1) à ce qu'il prenne en charge le problème, qu'il le fasse sien (c'est ce qui se joue dans l'acte de dévolution), 2) à ce qu'il

37. Du moins si ce dernier est pertinent.

ait les moyens, dans le milieu didactique ainsi constitué, de proposer une réponse juste à l'énigme. Cette réponse constitue le savoir enseigné. Dans ce temps, le rôle du professeur est d'abord de concevoir *a priori* une situation, de la présenter aux élèves, de la dévoluer, et de la réguler afin de s'assurer qu'ils parviennent tous à résoudre le problème fondamental.

Le temps d'enquête « part de plus loin ». Pour lui, la question de l'adéquation entre la situation et l'élève ne se pose pas (le problème de la dévolution n'existe pas) parce qu'il n'envisage pas qu'une situation puisse être conçue en amont de l'expérience des élèves. Le temps d'enquête part au contraire de cette expérience et encourage, développe, multiplie les moments d'incertitudes naturellement rencontrés pour en faire des situations d'enquête. Parce que cette enquête est le fruit de l'expérience de l'élève, elle est par définition *son* problème. Elle est même un problème *vital* parce qu'elle constitue un moment d'incertitude dans les habitudes de vie de l'élève. En revanche, elle exige un véritable travail d'identification, de détermination, de problématisation car si une situation est par définition problématique, le problème dont il est question n'est pas immédiatement identifiable. Dans le temps d'enquête, le savoir est constitué par la réponse comportementale construite en réponse à ce problème mais aussi par les réponses possibles, inférées à partir de ces dernières. Cela explique pourquoi, dans le temps d'enquête, la situation ne saurait être conçue à l'avance :

1. Parce que l'éventuel « concepteur » ne dispose pas de la base dans laquelle originer l'enquête (l'expérience de l'élève).
2. Parce que le problème, qui détermine sa résolution et donc le savoir visé est quelque chose qui se construit dans l'enquête.
3. Parce que le savoir, la résolution du problème n'est pas déterminable avant que le problème lui-même l'ait été, ce qui fait partie de l'enquête elle-même.

Le temps d'enquête produit des effets perceptibles à différentes échelles de la même manière que n'importe quel autre temps puisqu'en tant que temps didactique, il est au cœur même de la machine qu'est l'école. Ce sont ces différents effets organisationnels et didactiques que nous allons étudier par

la suite.

Un exemple d'enquête à l'École Freinet

9.1 Introduction

Tout temps institutionnel détermine son unité de temps, ce qui compte, ce qui permet de dire que ce temps avance. Le temps physique compte en secondes, en minutes, en heures... Le temps économique compte en flux monétaire, en sommes d'argent acquises ou dépensées. Le temps didactique compte en savoirs enseignés. Mais nous avons vu que ce dernier a différentes modalités : le temps didactique peut être dit « d'objet », « de situation » et, nous en faisons la proposition, « d'enquête ». Dès lors, l'unité de temps didactique demande à être précisée : le savoir qui passe se passe-t-il sous forme d'objet, de situation ou d'enquête ? De cette question dépend la caractérisation du temps didactique : un temps didactique dans lequel ce sont avant tout des « objets de savoir » qui défilent, c'est un temps d'objet. Idem avec les situations pour le temps de situation et les enquêtes pour le temps d'enquête.

Ce qu'il nous faut montrer si nous souhaitons appuyer la thèse selon laquelle l'École Freinet repose sur le temps d'enquête, c'est en conséquence que ce sont bien des enquêtes qui y sont menées. Cela ne signifie pas qu'on n'y trouvera des enquêtes seulement mais que la logique profonde qui structure le temps didactique est une logique instituant des enquêtes, une organisation qui génère et gère des tâtonnements. Le temps d'enquête, pour être un temps didactique, doit organiser trois niveaux de pratiques :

1. Un niveau « méso », celui de l'enquête elle-même en tant qu'unité

de temps. En d'autres termes, le temps d'enquête, c'est évident, doit permettre des enquêtes car ce sont elles qui en donnent le rythme.

2. Un niveau « micro », celui des interactions didactiques, notamment du professeur avec ses élèves. Le temps d'enquête, comme tout temps didactique, doit agir comme une contrainte pour le professeur et les élèves. Il doit avoir ses propres règles, ses propres normes d'intervention didactique à l'intérieur même d'une enquête.
3. Un niveau « macro », celui de la structuration du temps scolaire en général, de l'école ou de la classe en tant que lieu d'enseignement. Si le temps d'enquête imprègne les pratiques de chacun, ses effets doivent se percevoir au-delà même de telle ou telle enquête particulière, de telle ou telle régulation professorale. C'est l'organisation même de l'école qui doit être touchée par cette structuration du temps.

Nous avons donc ici trois niveaux d'analyse permettant d'explorer à différentes échelles et donc plus complètement, le temps d'enquête. Ce chapitre se propose d'analyser le niveau moyen, le plus immédiatement évident, à savoir celui de l'enquête elle-même. L'idée de ce chapitre est de donner à voir, à travers l'étude d'un cas, le genre d'enquête existant à l'École Freinet. Ce cas ne sera pas analysé dans les détails car nous changerions alors d'échelle¹. En revanche, l'objectif est de révéler la structure typique d'une enquête telle qu'elle s'effectue dans cette école. En somme, ici comme dans les chapitres à venir, il s'agit de donner un exemple *exemplaire* (KUHN 1990), quelque chose qui donne à penser *via* l'explicitation d'un cas archétypal.

Pour présenter cet épisode, j'utiliserai le vocabulaire de l'enquête tel qu'il a été défini par (J. DEWEY 1938/1993) et exposé au chapitre 5. Il s'agit d'une observation réalisée dans la classe des Grands sur plusieurs jours². Je n'ai pu assister ni au début ni à la fin de cette investigation. Une partie de ma présentation repose sur le récit des élèves concernés (d'où vient l'enquête)

1. Je laisse cela pour le chapitre dédié, chapitre 10, p. 639.

2. Les enquêtes du genre de celle que je m'appête à présenter se déroulent généralement durant les temps de travail personnel. Les élèves doivent donc interrompre leur travail d'enquête lorsque la classe passe à autre chose pour le reprendre au prochain temps de travail personnel.

et sur des conjectures probables établies à l'aune d'autres observations d'enquêtes du même type (toute fin de l'enquête). La majeure partie repose sur des observations directes.

9.2 L'origine de l'enquête

9.2.1 Description

Cette partie de l'enquête m'a été racontée par les élèves eux-mêmes lorsque je les ai interrogés sur son origine.

Mathieu a visité une exposition de bateaux pendant un week-end à Cannes. Lors de cette manifestation, de nombreux navires très différents étaient présents. Il a alors appris que le plus grand d'entre-eux disposait d'une voilure de 1 300 m². Mathieu est un élève de CM2 appartenant à la classe des Grands. Il est passionné de navigation et c'est pour cette raison que dès le lundi suivant sa visite, il rédige un texte libre³ relatant ce qu'il a pu y voir. Il mentionne bien évidemment l'information relative à la voilure du grand navire. Le texte est lu et corrigé par l'enseignant et Mathieu peut le lire à la classe lors du moment de la lecture des textes.

Lorsque viennent les questions, un élève soulève celle de savoir ce que signifie 1 300 m². Par cette question, il veut signifier non pas son incompréhension de ce dont il s'agit : il sait que cela renvoie à une surface. Il veut plutôt dire « *Combien ça fait, 1 300 m² ?* » ou plus exactement « *Qu'est-ce que ça fait, 1 300 m² ? Est-ce gros ? Si oui, à quel point ?* ». La question de l'élève pointe du doigt une limite du texte de Mathieu en ceci que la taille de cette surface reste obscure à bon nombre de ses camarades. Ceux-ci lui demandent des éclaircissements. Mais la réponse à cette question ne saurait être autre chose qu'une expérience, qu'une ostension : « 1 300 m², c'est

3. Un texte libre (C. FREINET 1971c), est un texte rédigé par l'élève sur un sujet qui lui importe. Le professeur n'impose rien sinon la correction orthographique. Le contenu du texte est évalué collectivement lorsque l'élève souhaite le présenter à la classe. S'engage alors un questionnement ainsi que des critiques sur la valeur du texte et sa lecture. S'il est retenu pour figurer au journal de l'école (Les Pionniers), le texte est retravaillé collectivement lors du *texte au tableau* (Go 2007).

gros *comme ça!* ». Répondre à la question posée suppose donc la création d'une surface de cette taille et Mathieu ne voit pas d'autre issue que de demander au professeur s'il peut « faire une Recherche⁴ ». Celui-ci accepte et demande si un autre élève veut se porter candidat pour l'accompagner. Parmi les élèves volontaires, Noël est choisi. Noël est un élève de CM1 et le fait que l'enseignant l'ait choisi n'est pas anodin : il s'arrange toujours pour qu'une recherche fasse collaborer deux élèves de niveaux différents. Le professeur décide également de modifier quelque peu l'objectif de cette recherche : 1 300 m² est une surface trop importante pour pouvoir être physiquement représentée grâce aux moyens dont dispose l'École. En revanche, 130 m² apparaissent plus réalisables. Il est alors convenu que le résultat qu'obtiendront peut-être Noël et Mathieu ne sera pas une réponse exacte à la question posée et qu'il conviendra d'imaginer que la réponse correcte mesurera dix fois celle proposée.

Lorsque viennent les ateliers de l'après-midi, Noël et Mathieu se rendent dans la petite bibliothèque jouxtant leur classe pour débiter leur recherche⁵. Leur objectif est de tracer dans la « cour », près du bungalow et du Chêne, une surface de 130 m². Après quelques instants de discussion, ils décident de commencer par représenter sur papier un schéma de ce qu'ils devront tracer.

9.2.2 Analyse

L'enquête ne débute pas exactement par un doute. Elle débute par une interruption, la perception d'un trouble, un arrêt soudain du fil des pensées par un obstacle. Cette interruption survient lorsque Mathieu, en lisant son texte, mentionne « 1 300 m² ». Jusque là, tout allait bien mais cette mention produit dans la classe une forme de malaise, comme si Mathieu avait utilisé

4. À l'École Freinet, une recherche est une institution didactique dont le but est de répondre à une question qui s'est posée dans le fil de la classe et qui ne peut être résolue rapidement. Les élèves désignés pour faire la recherche doivent trouver la réponse à la question mais aussi les moyens d'y répondre : le professeur n'agence pas un milieu spécifique ni ne fournit de matériel particulier pour cela. Cette tâche revient aux élèves. Lorsque la réponse est trouvée, les élèves responsables présentent les résultats de leurs investigations à la classe.

5. Cf. [Photo. 2.54], p. 207].

un mot d'une langue étrangère et avait ainsi rompu la continuité sémantique de son discours. C'est à ce moment qu'apparaît la situation. Son caractère problématique est senti, eu, mais non encore exprimé : il y a *quelque chose* qui ne va pas, les élèves le sentent. . . Mais quoi ? Tout se passe comme si le cours normal des choses avait soudainement été stoppé par une difficulté encore inconnue. Il y a comme une rupture entre l'élève éprouvant cette difficulté et son environnement constitué ici par le texte de Mathieu. C'est cette déconnexion avec l'expérience ordinaire des choses qui va initier l'enquête car elle appelle une mise en route de la pensée. Pour Dewey, la pensée n'est pas cette petite voix intérieure mais le processus complexe qui se met en marche lorsque l'organisme se trouve confronté à une difficulté et qui rompt la dialectique entre lui et son environnement. La pensée est ce qui permet à l'organisme de s'adapter et donc de retrouver cette connexion quasi-organique avec ce qui l'entoure. Nous ne pensons pas en permanence mais seulement lorsque nous rencontrons un obstacle. C'est le cas ici et c'est pourquoi les élèves vont réagir sitôt que la parole leur sera donnée. Pour l'instant, c'est le doute qui apparaît sous la forme d'un constat : je ne comprends pas tout le texte ! Il y a du flou, de l'indéterminé et cette situation est gênante, irritante. Elle appelle une réaction.

La réaction naturelle au doute, c'est d'abord l'explicitation de celui-ci. Avant de se mettre en quête d'une solution, il convient déjà d'identifier ce qui pose problème, sur quoi porte le doute. Rapidement, la cause du trouble est identifiée. On sait à quel moment le fil a été perdu. On a identifié l'obstacle : c'est ce fameux « 1 300 m² » ! Cette expression est opaque, indéterminée. C'est elle qui fait obstacle. Ce qui est problématique, ce n'est pas ce qu'elle désigne puisque cela a été dit : la voilure, c'est-à-dire l'ensemble des voiles. Non, ce qui pose problème, c'est *la taille* elle-même qui, de toute évidence, semble importante étant donné le nombre (1 300) mais aussi parce que Mathieu dit qu'elle concerne le plus *grand* des bateaux qu'il a vu. Grand, certes, mais *grand comment* ? Ce processus d'identification et d'explicitation du trouble est la problématisation. On le voit, l'enquête ne commence pas par une *question*⁶ mais par un trouble que nous avons identifié. Ce trouble est ici

6. C'est là une erreur fréquente que de faire commencer le doute par une question :

produit par l'évocation d'une mesure inconcevable par les élèves. C'est l'incapacité à concevoir une telle surface qui produit chez eux cette gêne. C'est elle qui les poussent *ensuite* à identifier son origine, sa cause, à la mettre en mots, à l'exprimer sous forme de questions. En d'autres termes, si le doute est bien à l'origine de l'enquête, il ne l'est que parce qu'il procède d'un état d'insécurité épistémique : il faut enquêter parce qu'on ne sait pas et que ne pas savoir se trouve être inconfortable.

On voit alors comment la situation opère une première transformation : de eue, éprouvée, elle est ensuite problématisée, explicitée. Ces deux étapes ne doivent pas être confondues, comme le rappelle Dewey :

1) On se trouve en présence d'une difficulté à résoudre ; 2) on la localise, on la définit [...] La première étape se confond souvent avec la seconde. La difficulté a parfois une précision telle qu'elle oblige l'esprit à chercher immédiatement une solution probable. Ou bien on éprouve au premier abord un embarras mal défini, un choc qui conduit seulement dans la suite à une tentative définie d'en découvrir la cause. (J. DEWEY 1933/2004, p. 99)

Mais ce changement d'étape est en réalité une véritable *transformation de la situation*. Lorsqu'elle apparaît, la situation est confuse, indéterminée ; elle est d'abord eue, vécue, expérimentée comme troublante, intrigante. Ce moment est celui de l'interdiction, de l'arrêt dans le continuum expérimental. C'est un moment certes *cognitif* mais non *réfléchi* (J. DEWEY 1915/2016, p. 12-13). Mais une fois que la source de la difficulté a été identifiée, la situation change du tout au tout : elle n'est plus la situation-troublante, elle est la situation-à-éclaircir. Ce changement est fondamental puisqu'il fait passer d'une posture relativement passive, réceptive (j'ai, je sens, je vis la situation comme faisant obstacle) à une posture résolument active⁷ (je cherche une

s'il en allait ainsi, alors n'importe quelle question nous pousserait à enquêter. Or, nous n'investiguons que sur *certaines* questions. Ceci s'explique parce que ce sont ces questions qui sont les formes objectivées des troubles, des indéterminations que nous avons d'abord eues. Il serait donc plus juste de dire que l'enquête commence par l'expérience de l'indétermination, laquelle peut se transformer en question. Mais prendre ce fait au sérieux pour construire une forme scolaire nouvelle implique l'abandon de toute démarche qui conduit à penser que puisque la question est bien posée et qu'elle a été rendue « incontournable » pour les élèves par le maître, il y a enquête.

7. Ce n'est pas tout à fait exact car le seul fait que le trouble enclenche un processus de problématisation montre bien que nous n'avons jamais été véritablement passif. Mais

réponse, je tente de dépasser l'obstacle). Cette évolution de la situation vient de ce que nous la transformons en agissant dessus de différentes manières. Nous la faisons évoluer. En l'occurrence, les élèves ont agi sur la situation avant même que le professeur n'ait autorisé Mathieu et Noël à enquêter. Ils ont transformé leur trouble en question précise : à quel point est-ce grand, 1 300 m²? Cette question montre que ce qui est ici en jeu, c'est la détermination d'une *qualité*. Les élèves ont compris que 1 300 m² était une « grande » surface mais cela reste flou car la grandeur est toujours relative. Il s'agit donc de déterminer *la* grandeur correspondant à l'objet « 1 300 m² » ou plutôt, après révision avec le professeur, 130 m². Avec Dewey nous pouvons catégoriser cette recherche comme « l'identification du caractère d'un objet » (J. DEWEY 1933/2004, p. 100). C'est uniquement lorsque ce caractère aura été clairement identifié que l'irritation liée au doute (PEIRCE 2002) sera apaisée. La gêne engendrée par cette indétermination n'est donc pas factice, artificiellement produite par des effets didactiques préalablement pensés par le maître : c'est la lecture par un élève de son texte, *i.e.* un événement ordinaire de la vie de la classe qui le produit. Voilà pourquoi il y a continuité entre cette vie et l'enquête. C'est là une caractéristique essentielle de l'enquête.

Arrêtons-nous un instant sur une question d'importance : d'où procède l'enquête que Mathieu et Noël s'approprient à réaliser ? Bien sûr, le professeur a joué un rôle non négligeable dans le fait d'avoir autorisé la recherche et réduit la surface à représenter. Mais il serait abusif, on le comprend vite, d'affirmer que le professeur est à l'origine de l'enquête. Il serait même abusif de voir dans la situation décrite un cas de dévolution parce qu'il n'a pas eu à dissimuler ses intentions didactiques. Il n'a pas été nécessaire de faire en sorte que le problème *devienne* celui des élèves puisqu'il s'origine en eux, il est une proposition d'élève. Cette dernière n'est pas non plus du fait de l'enseignant mais bien plutôt une réaction suivant une question d'un autre élève. Ainsi donc, si l'on remonte à la source de l'investigation, le maître a bien joué un rôle mais un rôle « d'autorisateur » non celui « d'organisateur ». Si c'est à lui que les élèves doivent la possibilité d'enquêter, ils ne lui doivent ni le sujet

disons que cette première phase consiste moins à agir sur la situation qu'à en identifier les traits contrairement à la seconde qui est davantage active ou plutôt *transactive*.

(du moins pas totalement), ni les moyens qu'ils doivent encore déterminer. Si l'on doit originer l'enquête, c'est davantage dans la vie de l'élève Mathieu d'une part et dans celle de la classe d'autre part.

La vie de Mathieu parce que le travail dans lequel il s'engage avec Noël est un continuité expérientielle (DELEDALLE 1965) non seulement avec son texte libre mais plus radicalement encore avec sa visite sur le port de Cannes, laquelle n'a *a priori* rien à voir avec l'École. En d'autres termes, l'enquête trouve bien son origine dans la vie intime de Mathieu et ne s'y ajoute pas de l'extérieur. La vie de la classe parce que celle-ci dispose d'une vie qui lui est propre, d'une organisation, d'habitudes et d'une mémoire⁸. Le texte de Mathieu n'est plus son seul texte : la lecture qu'il en a fait à ses camarades mais aussi et surtout les remarques, commentaires ou critiques qu'il a reçus de leur part fait de ce texte un objet sur lequel la classe elle-même a commencé à travailler. Désormais, le texte de Mathieu est un matériel que n'importe quel Grand connaît *a minima*. Dès lors, l'enquête qu'engagent Noël et Mathieu est l'enquête de la classe elle-même et non de ces deux élèves seulement. Le groupe attend des résultats, un compte-rendu parce que son expérience du texte et plus précisément de l'objet mystérieux « 1 300 m² » attend un éclaircissement. Ce sont ces moments réglés et institutionnalisés de présentation de travaux ou de trouvailles individuelles qui permettent ces transformations, ces passages d'interrogations personnelles à des enquêtes collectives.

9.3 Préparer la représentation 130 m²

9.3.1 Description

Noël et Mathieu doivent donc reconstituer concrètement une surface de 130 m². C'est l'expérience de cette surface qui sera considérée comme réponse au doute malgré son approximation due à la réduction d'un facteur dix de la dimension ayant réellement occasionné le trouble auquel répond l'enquête. Pour parvenir à cette fin, les deux élèves décident tout d'abord de construire une représentation sur une feuille de la surface à tracer en grandeur nature.

8. « Mémoire didactique » dirait (SENSEVY 2011).

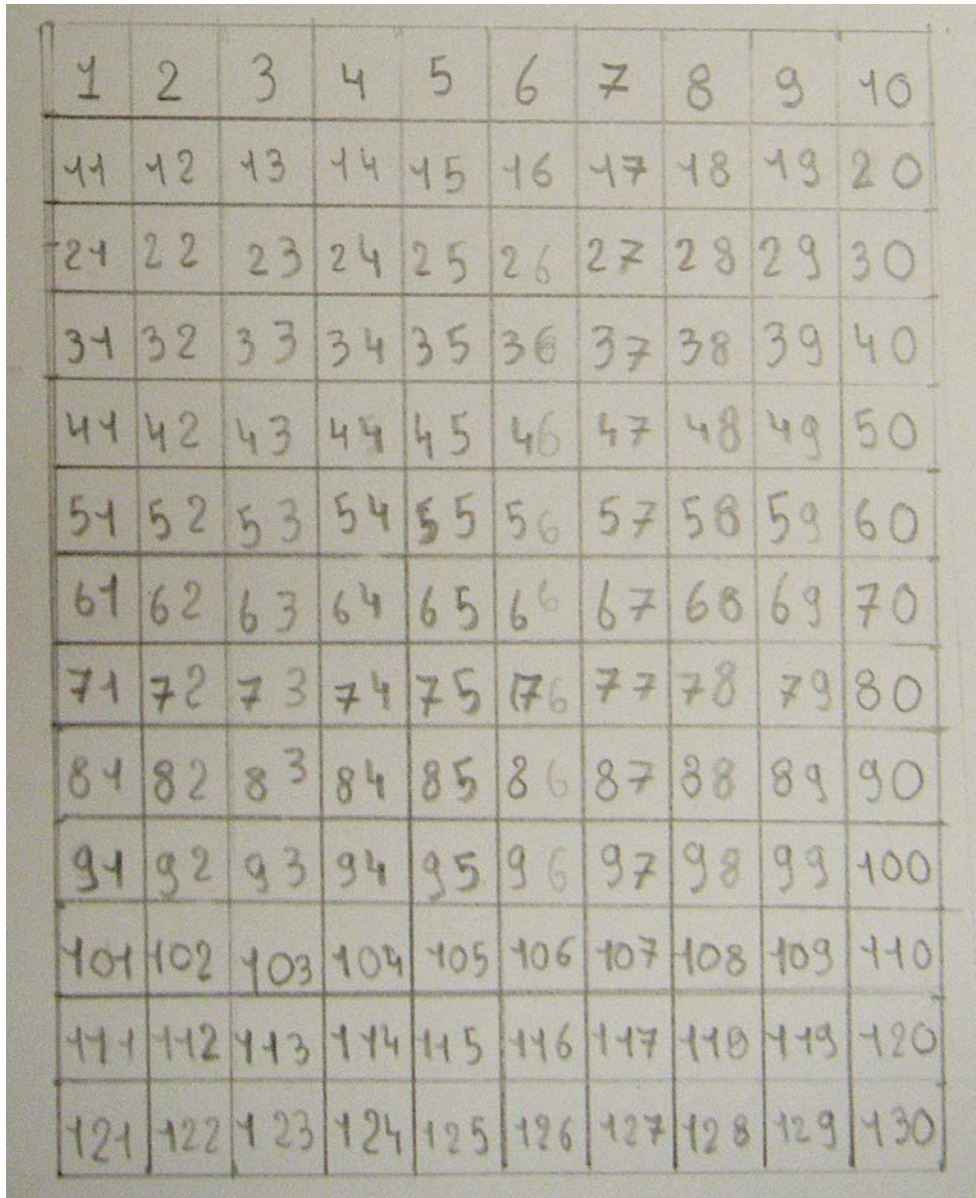
Ils décident plus précisément de produire une surface de 130 cm². L'idée est ensuite de prendre un centimètre pour un mètre et de tracer sur la grande surface goudronnée de l'École⁹ cette figure.

Pour cela, Noël et Mathieu décident d'utiliser ce qu'ils appellent « un quadrillage ». L'expression vient des exercices sur fichiers et fiches auto-correctives travaillant les notions géométriques de symétrie et d'aire : il s'agit en réalité de faire figurer, dans la figure donnée tracée, l'ensemble des unités de surface, ce qui conduit à un quadrillage de la figure. De la sorte, il est possible de vérifier, pour les figures simples (rectangle, carré...) l'aire totale en comptant chaque carreau du quadrillage. Mathieu et Noël souhaitent donc produire une figure ayant 130 cm², c'est-à-dire de 130 × 1 cm². Mais quelle figure ? La plus simple leur venant à l'esprit est un rectangle de dimension 10 cm × 13 cm. Ils commencent donc par tracer ce rectangle ainsi que l'ensemble des centimètres carrés qui le composent qu'ils numérotent soigneusement afin de s'assurer qu'il y en a bien 130 [Photo. 9.1, p. 598].

Lorsqu'ils montrent ce travail à l'enseignant, ce dernier demande à Mathieu si le voilier dont il parlait avait les voiles rectangulaires. Celui-ci répond alors par la négative : ses voiles étaient principalement triangulaires. Dès lors, si la surface proposée fait bien 130 cm² et donc potentiellement 130 m² une fois reproduite au sol, elle aura perdu une autre qualité : la triangularité. En plus d'être déjà réduite en taille, si elle n'a même pas la forme originale... Il est donc conclu que c'est une forme *triangulaire* de 130 cm² qu'il faut produire sur papier. Noël et Mathieu repartent enquêter.

Leur idée est alors de littéralement transformer leur rectangle en triangle. Pour ce faire, ils envisagent d'abord de le découper en bandes de plus en plus petites (en respectant le quadrillage) et de compléter chacune d'elles par un demi carreau coupé selon la diagonale. Ils espèrent ainsi pouvoir reconstituer avec ce véritable puzzle, un triangle reprenant l'ensemble des « pièces » donc l'ensemble des 130 cm². Ils expérimentent cette solution [Photo. 9.2, p. 599] mais se rendent rapidement compte qu'elle ne saurait être satisfaisante pour plusieurs raisons. D'abord et principalement, le découpage et la reconstitution est un travail très fastidieux. Ensuite, le collage de ces petites pièces

9. Devant le Bungalow [Photo. 1.16, page1.16].



A 13x10 grid of numbers, representing a 130 cm² rectangle. The numbers are arranged in 13 rows and 10 columns, starting from 1 in the top-left corner and ending at 130 in the bottom-right corner. The grid is drawn with thin lines and the numbers are handwritten in black ink.

| | | | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 |
| 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 |
| 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 |
| 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 |
| 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 |
| 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 100 |
| 101 | 102 | 103 | 104 | 105 | 106 | 107 | 108 | 109 | 110 |
| 111 | 112 | 113 | 114 | 115 | 116 | 117 | 118 | 119 | 120 |
| 121 | 122 | 123 | 124 | 125 | 126 | 127 | 128 | 129 | 130 |

Photo. 9.1 – Le rectangle de 130 cm^2 que Mathieu et Noël envisagent dans un premier temps de reproduire à l'échelle $1/100$.

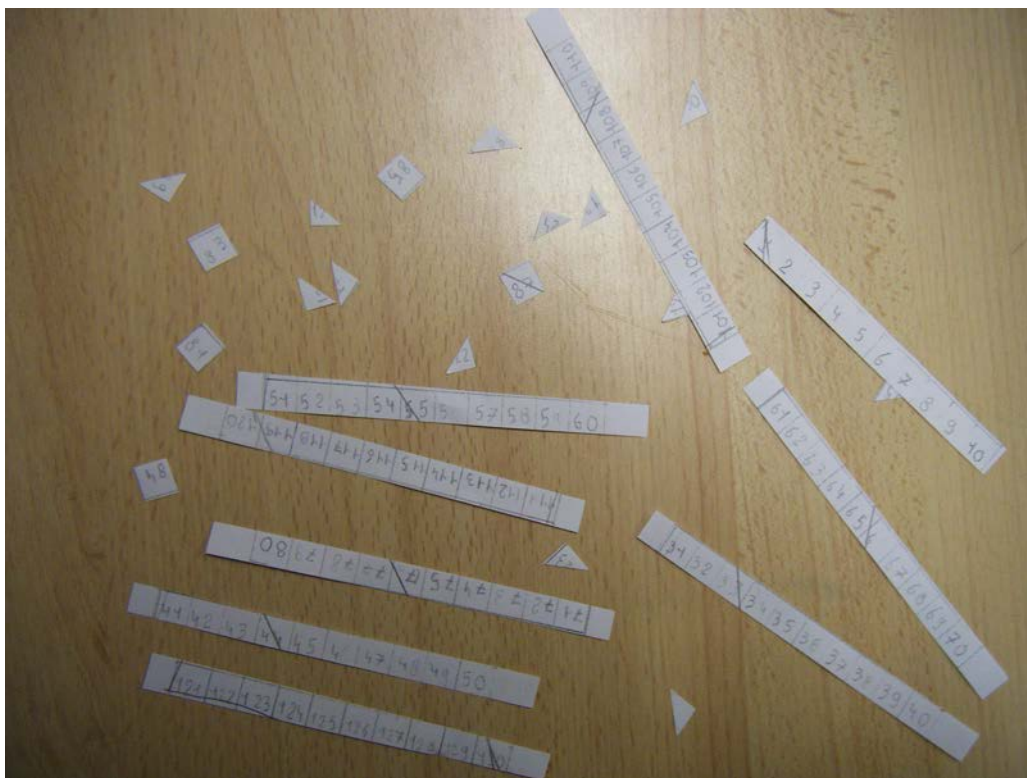


Photo. 9.2 – Pièces taillées dans le rectangle initial (bandes et demi-carreaux) avec lesquelles Noël et Mathieu voulaient reconstituer un triangle de 130 cm^2 .

produit une figure aux longueurs incertaines et donc inexploitable lors de la reconstitution grandeur nature. Enfin, notons qu'une telle procédure, même s'ils ne l'ont pas réalisée entièrement, ne permet tout simplement pas de reconstituer un triangle puisque certaines extrémités de bandes auraient dû être complétées non par des moitiés de carreau mais par des fractions bien plus complexes et très difficilement déterminables. Cette façon de transformer le rectangle initial en triangle est alors abandonnée.

Mathieu et Noël envisagent ensuite une autre stratégie. Ils s'affranchissent des lignes du quadrillage pour imaginer un découpage de pièces plus larges et plus manipulables qui, agencées d'une certaine manière, pourraient former un triangle. Puisque l'intégralité du rectangle se retrouverait dans ce triangle, celui-ci serait également de 130 cm^2 . Ainsi, plutôt que d'assembler des bandes de carreaux entiers avec un demi carreau coupé dans le sens de la diagonale,

les deux élèves pensent pouvoir assembler « des paquets » de carreaux, plus ou moins entiers, mais cela importe peu si tous sont présents. Reste la difficile tâche de déterminer quelles pièces il faut précisément tailler dans le rectangle de base pour pouvoir reconstituer un triangle. Le jeu s'apparente à une sorte de tangram puisqu'il faut trouver les pièces qui permettent de le former. Cette tâche s'annonce compliquée comme en témoignent les nombreux coups de crayons sur le rectangle [Photo. 9.3, p. 601].

C'est justement dans cette recherche des pièces permettant de recréer un triangle qu'est trouvée une solution voisine et fort simple : plutôt que de multiplier les pièces à agencer, pourquoi ne pas se limiter à deux pièces seulement, celles produites par le découpage du rectangle selon la diagonale ? Cette idée apparaît elle aussi nettement sur le rectangle où la diagonale est fortement marquée. Mathieu et Noël mettent à l'épreuve cette idée et parviennent à former un triangle après avoir retourné l'une des pièces ainsi découpée¹⁰ [Photo. 9.4, p. 602].

Le triangle ainsi formé comporte l'ensemble des 130 petits carreaux d'1 cm². Il a donc une aire de 130 cm². Mathieu et Noël mesurent ensuite ses dimensions. Ils trouvent une base de 20 cm et deux côtés identiques de 16,5 cm¹¹. Ces dimensions connues, il ne leur reste plus qu'à tracer ce triangle sur la grande surface goudronnée de l'École en prenant chaque centimètre du dessin pour un mètre réel. Mais cette étape va encore être l'occasion d'un véritable tâtonnement...

9.3.2 Analyse

Cette fois, l'enquête est prise en charge par Mathieu et Noël seulement. Cela ne signifie pas qu'elle est *la leur* mais qu'ils sont chargés de la mener au nom du groupe. En ceci, elle reste sociale : le problème est bien collectif et il est attendu d'eux qu'ils apportent une certaine réponse à la question posée. C'est alors et alors seulement que la recherche pourra être validée. Il ne faut donc pas se méprendre sur le caractère individuel ou social de l'enquête :

10. Cf. [Photo. 9.5, p. 602] pour un schéma résumant la procédure trouvée satisfaisante.

11. D'après le théorème de Pythagore, ces côtés mesurent en réalité $\sqrt{(10^2 + 13^2)} = \sqrt{269} \approx 16,4$ cm.

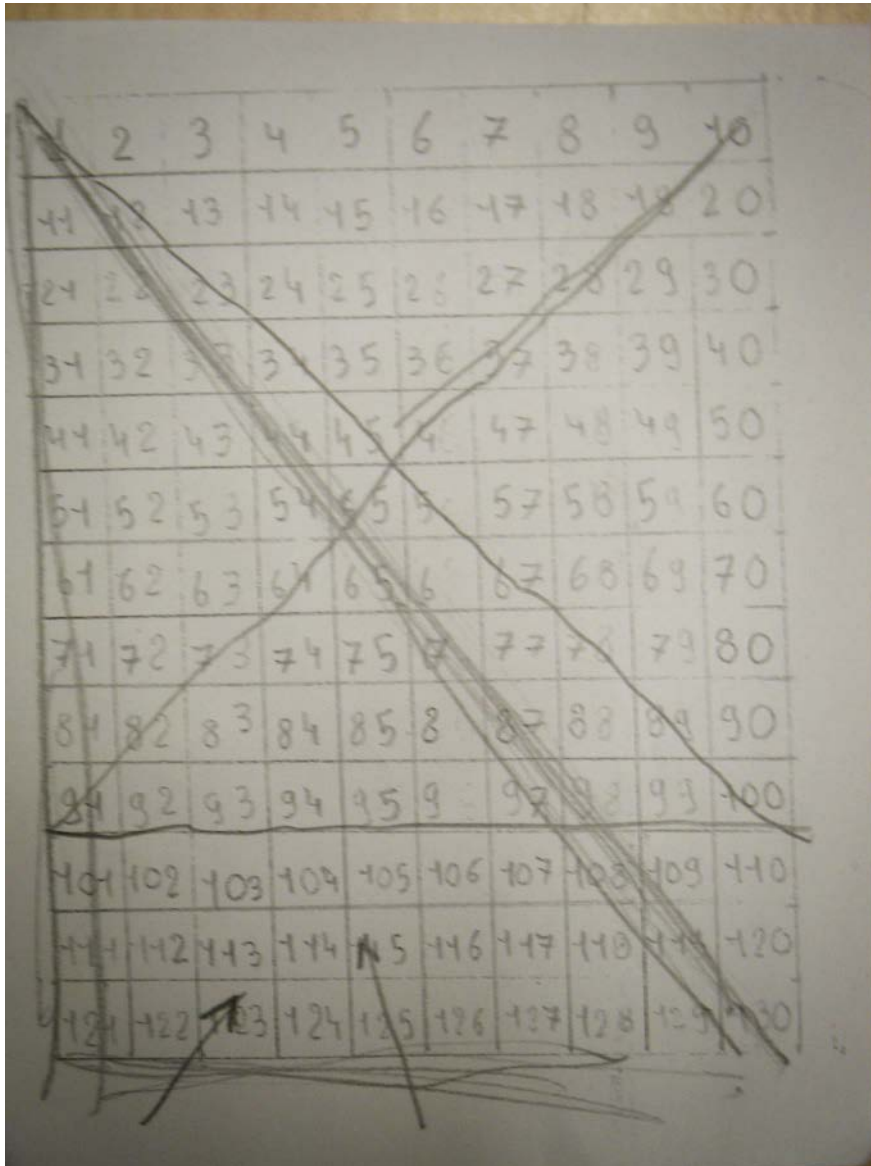


Photo. 9.3 – Rectangle initial sur lequel les élèves ont tracé d'éventuels découpages de pièces. On notera que la diagonale est fortement marquée.

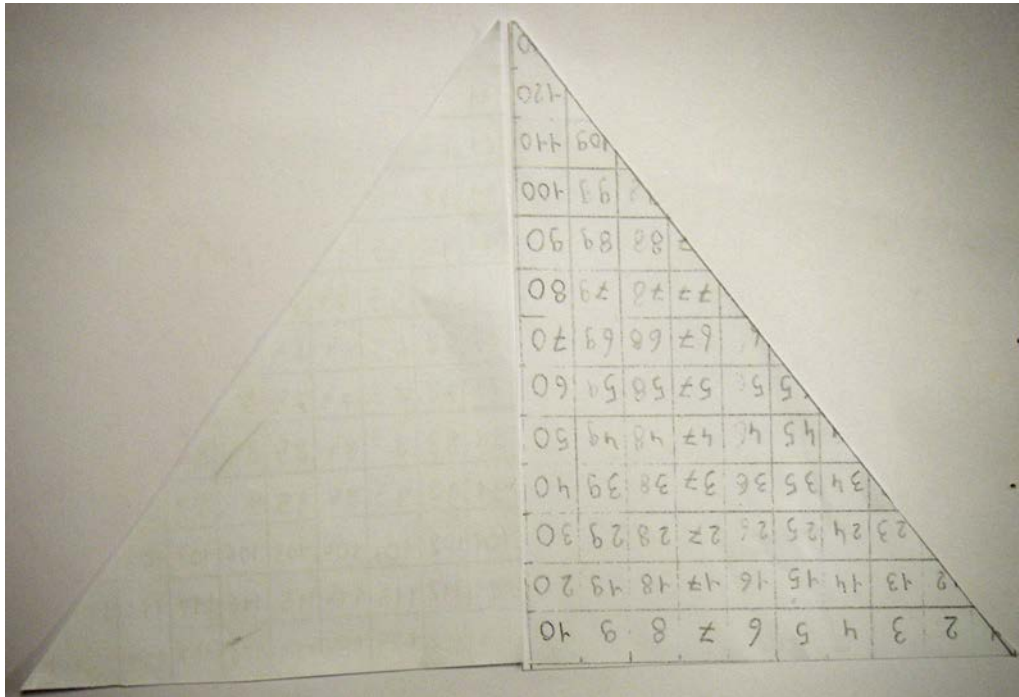


Photo. 9.4 – Triangle final. On remarquera que « les quadrillages » ne sont présents que sur une moitié du triangle : l'autre moitié a été retournée pour pouvoir former la figure.

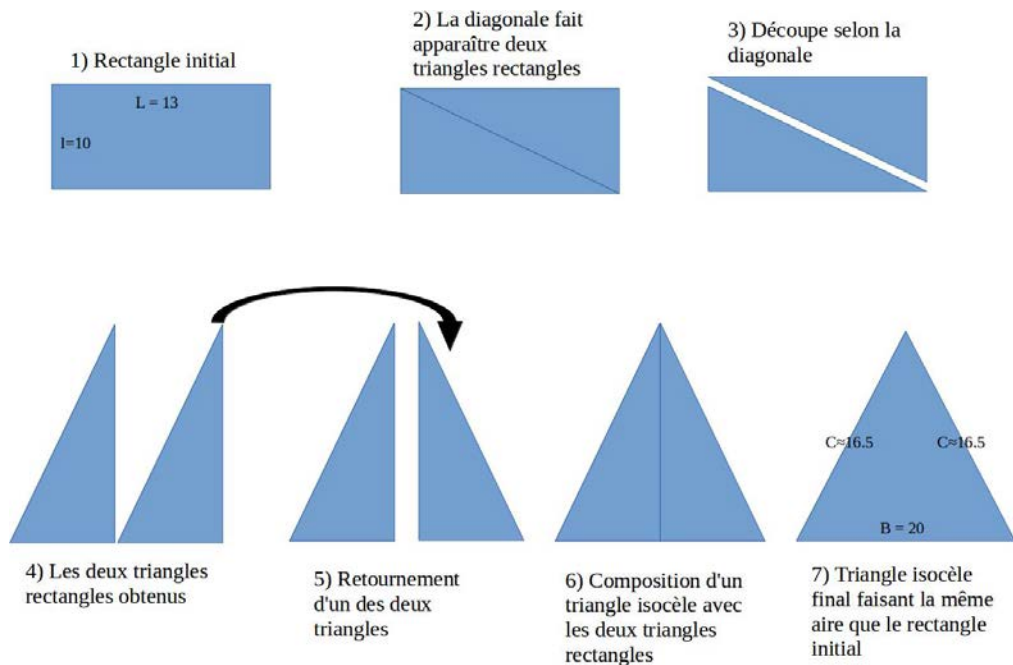


Photo. 9.5 – Étapes ayant permis à Noël et Mathieu de transformer leur rectangle de 130 cm^2 en un triangle de même aire.

habituellement, c'est bien un petit groupe d'élèves qui enquête mais l'investigation elle-même ne les concerne pas exclusivement. Le problème à régler est toujours un problème qui intéresse¹² toute la classe voire toute l'École. On l'a vu, c'est au groupe-classe que l'on doit l'expression d'une difficulté et une première mise en mots du problème. L'action de Mathieu et Noël va prolonger cette réflexion d'abord collective, approfondir le processus de problématisation. La question telle qu'elle est formulée pour l'instant n'est pas tout à fait satisfaisante. Si elle permet de révéler l'enjeu et ce qui ne va pas, elle ne suggère pas clairement de pistes par lesquelles débiter l'investigation. « C'est grand comment, 1 300 m² ? » n'admet qu'une réponse ostensive du genre : « C'est grand comme ça. » Répondre quelque chose comme « C'est environ aussi grand que trois terrains de basket » ne sera pas satisfaisant car l'élève pourrait répondre « D'accord, mais c'est grand comment, trois terrains de basket ? ». En d'autres termes, c'est bien *la qualité* de 1 300 m² qui est indéterminée et que l'enquête doit élucider. Cependant, la première formulation semble appeler une réponse qu'il n'est pas possible de donner immédiatement faute d'avoir quelque chose de satisfaisant à montrer. Il faut donc changer de question, la reformuler en des termes permettant de *faire* quelque chose. En l'occurrence, s'il faut donner à voir, à sentir, à expérimenter une telle surface¹³ et que nous n'en avons pas, il ne nous reste qu'à en créer une. Et puisqu'il n'est pas nécessaire que cette surface soit celle d'un objet comme une voile, il suffit de délimiter un espace. La question initiale se transforme donc en une seconde : « Comment créer un espace de 130 m² ? ». Cette formulation donne immédiatement prise à l'action puisqu'il n'est plus question de pointer du doigt quelque chose d'absent mais de fabriquer, d'une manière ou d'une autre, ce quelque chose.

Cette transformation de la question est quasi-immédiate chez Noël et Mathieu si bien que l'on pourrait penser qu'il s'agit de la question initiale. En effet, lorsqu'ils s'installent pour débiter la recherche, c'est à cette question qu'ils s'affairent. Il faut dire que ce genre d'enquête est assez fréquent à l'École. Nombreuses sont les Recherches ayant eu pour but d'illustrer cer-

12. Au sens de « qui concerne ».

13. Finalement ramenée à 130 m².

taines grandeurs ou bien de mesurer certains éléments de l'École. Ce « jeu », souvent comparatif, sur les longueurs, les surfaces, les poids etc. permet aux élèves d'accumuler petit à petit des étalons informels. Il n'est pas rare qu'un des résultats d'une de ces Recherches soit mobilisé dans une autre, soit à titre de comparaison (telle chose que nous avons mesuré à l'instant est trois fois plus grand que ce qui avait été mesuré lors de la recherche précédente), soit à titre de données utiles (nous verrons que ce sera le cas dans cette enquête). On peut donc penser que la transformation de la première question en la seconde va de soi ici et que les élèves connaissent très bien, lorsqu'ils s'engagent à mener l'enquête, leur genre de résultat attendu.

Ce changement de question est aussi un changement de situation. Telle qu'elle était précédemment, la situation était celle d'un quelque chose indéterminé à dévoiler, à clarifier, à montrer. Mais puisque cette chose, la surface de 130 m^2 , n'est pas immédiatement disponible et qu'il faut la construire, la situation devient une situation de construction, d'élaboration. Et cela marque un réel avancement dans le processus de résolution puisque la délimitation d'une telle surface serait une réponse effective à la question initiale. En rester à la recherche d'une surface toute faite à désigner est une stratégie coûteuse voire inefficace et fait courir le risque de prolonger indéfiniment l'enquête. À l'inverse, le « choix » d'une reformulation de la question permet à la situation de se transformer, de prendre une direction stratégiquement plus efficace dans laquelle de réels progrès peuvent être constatés. En somme, la situation s'éclaircit parce qu'on envisage maintenant assez bien ce qu'il faut faire, à quelles conditions le problème sera vraiment résolu. Il est important de dire que c'est bien la situation qui change et non le rapport que les élèves peuvent entretenir avec elle : la situation est réellement plus claire parce qu'elle n'est plus celle où il faut donner à voir mais celle où il faut construire un espace de 130 m^2 . La première s'est littéralement transformée en la seconde par l'effet de l'analyse de ses conditions de satisfaction. De purement phénoménologique, la situation est devenue géométrique.

Mais cette transformation de la situation implique dans le même temps une transformation de l'environnement, c'est-à-dire de ce avec quoi les enquêteurs mènent leur enquête. Si le problème n'est plus le même, les outils, les

ressources, les connaissances à utiliser ne sont peut-être pas identiques. Qui dit « faire voir » dit seulement montrer, pointer du doigt. En revanche, qui dit « construire » dit instruments de construction, prévoyance, anticipation, planification, création, élaboration. Les outils de l'ostension ne sont pas ceux de la construction et les problèmes à résoudre dans le cadre d'une ostension sont différents de ceux qui apparaissent lorsqu'il s'agit de construire. Cela signifie que la transformation de la situation a certes engagé une transformation de l'environnement d'enquête mais que ce dernier, par travail d'éclaircissement de la situation, va produire un changement de la situation elle-même. S'engage donc une dialectique entre le processus de recherche d'éclaircissement et la définition de la situation : l'un détermine l'autre, le modifie, le redéfinit et c'est justement cela qui constitue le moteur de l'enquête. Noël et Mathieu, en s'engageant dans un travail de délimitation d'un espace d'une certaine surface, s'engagent en réalité dans une série de problèmes découlant les uns des autres, s'enchaînant, se présupposant, s'emboîtant...

Les premiers effets de cette manière d'envisager l'enquête apparaissent eux aussi très rapidement puisque aussitôt que les deux élèves se sont mis au travail, ils se sont mis en quête d'une sorte de plan, de schéma de l'espace à construire. Ce nouveau problème découle directement de la question précédente. En effet, celle-ci exige la création d'un espace de 130 m². Mais les élèves ne disposent pas d'un outil permettant de tracer directement une telle surface (comme par exemple un gabarit d'1 m² qu'il aurait suffi de reproduire 130 fois). C'est là une difficulté qui ne se pose pas lorsque la recherche vise à élucider combien font 130 m. Dans un tel cas, le mètre ruban ou la grande règle jaune d'un mètre suffisent : il convient simplement de tracer la bonne longueur en procédant « morceau par morceau »¹⁴. Une telle procédure de traçage directe n'est pas possible pour Noël et Mathieu. La surface à déterminer ne peut l'être qu'indirectement, que par un passage par le calcul. Il ne leur est pas possible de tracer littéralement 130 m² mais seulement de

14. C'est ainsi que, toute l'École expérimenta le kilomètre en construisant une pelote de ficelle d'un kilomètre de long en ajoutant bout à bout des morceaux de dix mètres. Les élèves de l'École déroulèrent ensuite la bobine dans les environs de l'établissement. Il fut ainsi établi qu'un kilomètre, c'était la distance qui séparait l'établissement de la maison de J., un des élèves de la classe des Moyens.

déterminer une figure disposant de cette aire. Voilà pourquoi il convient de se mettre en quête de celle-ci, soit d'un plan de la figure qu'il faudra réaliser « grandeur nature » par la suite. Noël et Mathieu ont l'idée de convertir les m^2 en cm^2 de sorte à pouvoir représenter cette figure sur une feuille.

S'observe donc une nouvelle problématisation. La question se précise et devient : « Comment créer un plan d'un espace de 130 m^2 ? » ou plus exactement « Comment créer une figure de 130 cm^2 ? ». Cette problématisation accroît davantage encore la puissance d'action des élèves puisqu'il leur est plus aisé de construire une telle figure sur une feuille. Mieux : elle l'accroît parce que sa satisfaction va permettre la réalisation de l'espace recherché. S'observe alors une autre transformation de la situation : elle devient abstraite. Jusqu'à présent, les situations semblaient appeler une réponse existentielle, concrète, tangible, immédiate. Mais, comme nous l'avons vu, de telles actions étaient impossibles parce que les élèves ne disposaient pas des règles, des consignes, des gestes précis à réaliser. L'objectif est en vue mais ils n'ont pas les moyens d'agir. La stratégie correcte consiste à se décentrer, à porter ses efforts et son attention non plus sur la fin de l'enquête mais sur les moyens pour l'atteindre. La situation n'est plus seulement géométrique au sens de la mesure, du traçage concret, elle devient géométrique au sens mathématique du terme, *i.e.* dans sa capacité à analyser et prévoir les propriétés des figures. Il est donc particulièrement intéressant et important de noter cette évolution de la situation vers une phase plus abstraite et donc plus médiate. Elle montre qu'une enquête ne peut se passer d'outils symboliques, sémiotiques, d'instruments de représentations permettant de travailler l'objet de l'enquête indirectement, virtuellement. La figure géométrique que Mathieu et Noël veulent réaliser *in fine* est une représentation projective de l'espace qu'ils souhaitent existentiellement réaliser. C'est pourquoi, pour sémiotique qu'elle soit, cette figure est en réalité opérative ou instrumentale. Il s'agit d'un dessin opérationnel, contenant l'ensemble des instructions permettant d'atteindre la fin visée.

En conséquence, l'environnement d'enquête prend lui aussi une tout autre forme. Puisque l'objectif est désormais de tracer une figure de 130 cm^2 , ce sont les outils géométriques et les compétences en géométrie que nos deux

élèves vont utiliser. Mathieu, en plus de transformer¹⁵ les m² en cm² pense à employer « le quadrillage ». Le quadrillage est un outil connu et maîtrisé des élèves car il est fortement présent dans les divers exercices géométriques sur les surfaces qu'ils ont eu à réaliser. L'intérêt d'un tel outil réside dans sa capacité à aisément rendre explicite les unités d'aire d'une figure. Il s'agit d'un instrument permettant à la fois la construction d'une figure d'une surface donnée et la détermination de la surface qu'occupe une figure donnée (pour des figures relativement simples). User d'un quadrillage permettrait ici d'avoir sa surface « sous les yeux », aucun m² ne pourrait disparaître sans que l'on s'en rende compte par une simple opération de comptage. Les deux élèves ont alors l'idée de tracer la figure la plus simple permettant d'obtenir la surface voulue : un rectangle. Il suffit en effet de trouver deux facteurs donnant cette surface pour obtenir les dimensions du rectangle. En ce qui concerne nos élèves, ils optent pour un rectangle de 13 cm × 10 cm. De la sorte, tout semble prêt pour délimiter l'espace de 130 m² : il suffit de tracer un rectangle de 13 m × 10 m. Il s'agit là d'une véritable proposition, c'est-à-dire d'une conclusion provisoire à l'intérieur d'une enquête. Cette proposition est bien provisoire non seulement en ceci qu'elle mérite d'être vérifiée, mais encore qu'elle a un statut instrumental, celui de donner une marche à suivre pour résoudre le problème de départ. Elle a donc le statut d'hypothèse mais d'hypothèse dont l'importance est capitale parce que de sa justesse dépend la justesse de la réponse finale. C'est pourquoi, avant de s'engager dans un long et fastidieux travail de traçage, Noël et Mathieu décident de la faire valider par le professeur, seul moyen pour eux d'avoir pour l'instant un moyen d'évaluer sa pertinence. Il est intéressant de noter que dans ce cas précis, le professeur n'est convoqué que parce que l'environnement matériel ne permet pas de garantir la proposition du rectangle de 13 cm × 10 cm. Cela n'a rien d'anormal dans un tel contexte d'enquête : ce qui importe réside moins dans la satisfaction d'une demande professorale que dans la résolution d'un problème ; dans la mesure du possible cette résolution doit se passer du professeur mais il a tout de même la responsabilité de pallier les insuffisances

15. Il s'agit bien d'une transformation dans le sens même sens qu'il y a eu transformation de la situation.

de l'environnement de travail et de valider les avancées de l'investigation. Le professeur ressemble un peu à un inspecteur en chef auquel ses subordonnés doivent rendre compte de l'avancée de leurs investigations : ils en ont la charge mais doivent tout de même avertir leur hiérarchie de leurs avancées afin que celle-ci puisse les valider et les autoriser à continuer. En l'occurrence, Mathieu et Noël veulent s'assurer que leur hypothèse de travail est suffisamment robuste pour continuer.

Lors de l'entretien avec le professeur, celui-ci les félicite de leur travail et leur demande comment ils s'y sont pris. Mathieu et Noël expliquent qu'ils ont utilisé le quadrillage pour construire ce rectangle dont les dimensions correspondent (une fois convertis les cm en m) à celui qu'ils ont l'intention de tracer pour représenter 130 m^2 . Il approuve cette démarche mais leur fait remarquer un problème : le voilier dont parlait Mathieu dans son texte n'avait pas de voile rectangulaire. Aussi, bien que leur proposition puisse, dans une certaine mesure, répondre à la question initiale, elle ajoutera à la réduction de surface déjà opérée, une modification de la forme. Peut-être serait-il intéressant de fabriquer une figure dont l'aire soit de 130 m^2 et dont la forme corresponde peu ou prou à celle observée. Autrement dit, tout en institutionnalisant le travail réalisé (et notamment l'emploi d'un quadrillage pour faire un modèle à reproduire en grande taille) le professeur demande à Mathieu et Noël de faire en sorte que la forme finale soit triangulaire. S'il était déjà intervenu en début d'enquête pour l'autoriser et pour la rendre faisable en réduisant les dimensions, le professeur n'était pas encore intervenu de façon à imposer des contraintes supplémentaires aux enquêteurs. Pour quelle raison le fait-il *maintenant* et quelle est la signification de cette contrainte ? S'il intervient maintenant, c'est parce qu'il était possible que les élèves envisagent d'eux-mêmes de délimiter un espace *triangulaire* de 130 m^2 . Le professeur leur a laissé le bénéfice du doute, préférant réguler l'enquête si nécessaire et non par avance. L'idée est ici de laisser le champ le plus large possible aux élèves pour que puisse s'exprimer au maximum leur créativité. Si celle-ci est insuffisante, alors des contraintes peuvent être appliquées. Mais à l'École Freinet, les professeurs partent souvent du principe que l'élève va aboutir là où il doit aboutir, quitte à le réorienter si besoin. Il y a une forme de générosité

de leur part qui structure la manière même dont ils interviennent auprès de leurs élèves¹⁶. L'enquête suppose effectivement que l'initiative revienne au maximum à l'enquêteur même si cela n'invalide pas toute intervention professorale. Comme le note Dewey :

Ce qu'il faut redouter comme un empiétement sur la liberté, ce n'est pas cette aide étrangère, mais l'aide qui aurait pour effet de restreindre l'emploi que l'enfant fait de son intelligence pour concevoir des fins, exercer son ingéniosité, son initiative, son esprit d'invention dans le choix et l'adaptation des moyens. (J. DEWEY et E. DEWEY 1931, p. 144)

En d'autres termes, tant que le professeur ne vient pas interrompre un processus de résolution de problème parce qu'il ne correspond pas à la modalité de résolution qu'*il* avait prévue, l'intervention professorale est compatible avec l'enquête. Elle est compatible également lorsqu'elle l'exploite, l'oriente vers des savoirs précis et indispensables. C'est le deuxième sens de l'intervention du professeur auprès de Mathieu et Noël ici. L'objectif est d'amener l'enquête en cours vers des savoirs encore non maîtrisés par les élèves enquêteurs. En l'occurrence, comme nous allons le voir, celui du calcul d'aire du triangle. En effet, disposant d'un rectangle, il leur est possible de fabriquer un triangle isocèle (cf. ci-après). Et, connaisseurs de la formule permettant de calculer l'aire du rectangle, ils peuvent, en repérant dans le triangle ainsi formé les dimensions du rectangle, déterminer celle du triangle. C'est là tout le calcul implicite du professeur qu'il ne dévoilera qu'en fin d'enquête. Pour l'instant, il se contente d'orienter vers un élément essentiel au déroulé de sa stratégie : que la figure de 130 m² soit triangulaire. J'ajoute, pour terminer ce point, qu'on ne saurait voir là un acte de dévolution à proprement parler car le professeur ne dissimule rien. Plus exactement, il n'a pas besoin de dissimuler quoi que ce soit car sa remarque reste tout à fait censée dans le cadre de l'enquête menée sans qu'il lui soit besoin d'effacer ses intentions didactiques. . . Et pour cause : dans la présente situation, c'est bien l'enquête qui est première, non ses intentions ; c'est l'enquête qui détermine les savoirs travaillés, non l'inverse.

16. Nous en verrons un exemple plus parlant à la fin de cette enquête ainsi que dans le chapitre suivant, cf. chapitre 10, p. 639.

La réfutation de la proposition de Noël et Mathieu par le professeur est partielle. Il reconnaît que la surface présentée est correcte ; seule la forme ne convient pas. Les deux élèves vont donc partir de ce qui est garanti par le professeur pour travailler sur ce qui ne l'est pas. En d'autres termes, ils vont partir de la surface pour travailler la forme. Concrètement, cela va induire un changement de problématique : « Comment transformer un rectangle de 130 cm^2 en un triangle de même aire ? » Ceci explique pourquoi nos deux enquêteurs élaborent une série de stratégies visant à *partir* d'une surface rectangulaire de 130 cm^2 pour aboutir à un triangle ayant la même aire. Ils auraient tout aussi bien pu repartir de zéro et se poser la question de savoir comment faire un triangle de 130 cm^2 . Ce n'est pas ce qui s'observe ici. Nous avons donc une continuité entre la situation précédente et celle qui apparaît maintenant. Bien qu'elle reste géométrique et abstraite, la situation a changé puisqu'elle s'est éclaircie sans être pour autant totalement déterminée. Une étape a été franchie (créer une surface donnée) mais elle n'est pas suffisante. Dans cette situation, ce qui est indéterminé, c'est la manière dont il est possible de passer de la première figure à l'autre et c'est par une série de tâtonnements que Mathieu et Noël vont y parvenir.

L'environnement de l'enquête va également changer puisque l'enjeu n'est plus le même et appelle des outils et des méthodes capables de répondre à la difficulté rencontrée. Très concrètement, il va s'agir de rendre possible une réelle transformation d'un rectangle de papier en triangle de papier en ne perdant pas de matière. Mathieu et Noël ont alors l'idée de découper le rectangle non en triangle mais en éléments plus simples, plus petits dont le réagencement permettrait la reconstitution d'un triangle. C'est un peu comme créer des pièces d'un tangram telles qu'elles puissent ensuite rendre possible la construction d'une figure donnée. Le problème est alors celui de la détermination des dites pièces. Pour mener à bien cette tâche, ils emploieront colle et paire de ciseaux mais aussi plusieurs exemplaires du rectangle initial car ils essaieront plusieurs découpages.

Nous pouvons voir que trois grandes stratégies ou idées guident l'élaboration d'une nouvelle proposition. La première consiste à découper le rectangle en respectant les bandes du quadrillage qu'il faut ensuite compléter d'un

demi carreau d'1 cm² prélevé sur une autre bande. L'idée consiste à empiler des bandes biseautées de plus en plus petites comme si le triangle avait été découpé en bandes, perpendiculairement à sa hauteur. Rapidement, Mathieu et Noël abandonnent cette hypothèse. Lorsqu'on leur demande pourquoi, ils affirment que c'est avant tout pour une raison pratique : le découpage est trop long, trop fastidieux et imprécis. Ce n'est donc pas pour des raisons géométriques que cette solution est rejetée alors qu'elle est pourtant incapable de former un triangle¹⁷. Ce qui reste tout de même intéressant dans cette idée, c'est la volonté d'utiliser les carreaux du quadrillage comme moyen de vérifier que la surface de la future figure est identique à la précédente. Mathieu et Noël prennent l'idée d'agencer des cm² différemment au pied de la lettre : ce sont bien les carreaux ou les demis carreaux qui servent d'unité. On voit là la continuité avec la situation précédente exclusivement axée sur la question de l'aire de la figure.

La seconde idée reprend de la première l'intuition de tailler en pièces le rectangle initial mais en s'affranchissant du quadrillage cette fois. Les deux élèves décident d'adopter une stratégie similaire en découpant de plus grosses pièces qui peuvent ne pas correspondre exactement aux repères fournis par les carreaux figurants sur le rectangle de départ. Mais là encore, tout le problème est de savoir comment découper. Cette idée n'est pas menée jusqu'au bout puisqu'aucune pièce de ce genre ne sera découpée. Contrairement à l'idée précédente, Mathieu et Noël ne feront pas une sorte de tangram à partir duquel ils tenteront de former un triangle. En effet, c'est en traçant au crayon de papier les possibles pièces qu'ils s'aperçoivent qu'une certaine découpe pourrait être pertinente : celle selon la diagonale.

C'est là leur troisième idée qui, elle, sera mise en pratique et donnera satisfaction. Mais on notera là encore la continuité avec la précédente puisque, d'une certaine manière, ce découpage correspond à celui d'un puzzle de deux pièces.

Nous avons donc ici trois idées qui s'enchaînent et se nourrissent des avancées et des limites de la précédente. La première trouve sa source dans

17. Il aurait fallu compléter les bandes de fractions différentes qu'un demi carreau ou faire un découpage plus fin extrêmement complexe et précis

l'importance du quadrillage de la situation précédente mais abandonne l'idée d'un rectangle ; la seconde tire de la première l'intuition de « pièces » permettant la reconstitution d'un triangle tout en s'affranchissant du quadrillage ; la troisième retient l'idée de pièces indépendantes du quadrillage mais simplifie le problème en réduisant le nombre de pièces à découper à deux seulement. C'est que chaque idée, mise plus ou moins totalement en pratique, produit une rétroaction sur la manière dont les élèves conçoivent le problème. Ils s'aperçoivent alors de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas. Chaque résultat, même partiel, leur suggère d'autres idées, d'autres hypothèses à tester. Si les deux premières idées peuvent être qualifiées d'erreurs au sens où elles ne permettent pas de résoudre le problème qui est le leur, elles jouent à l'évidence une part non négligeable dans l'accession à l'idée juste, à la proposition correcte. La place de l'erreur dans une enquête est donc essentielle. Mieux : *l'expérience* de l'erreur est fondamentale. Ce n'est pas seulement parce que Noël et Mathieu se sont trompés qu'ils ont fini par trouver une bonne réponse mais parce qu'ils ont conçu et évalué leurs propositions erronées. Le fait d'être *l'auteur* de telles propositions facilite la prise en compte de leurs conséquences. C'est ici la question de l'engagement dans l'enquête qui apparaît. Une enquête ne se fait pas « de l'extérieur », « à reculons », « à distance ». Elle suppose un engagement, une réelle et sincère implication, « *a commitment* ». C'est pour cette raison que l'enquête doit être enracinée dans une expérience, c'est-à-dire dans une rencontre intime avec le doute. Sans doute expérimenté, le problème ne nous parle pas et la valeur de nos propositions est toute relative. Le doute est alors de papier et nos réponses également. À l'inverse, si nous éprouvons réellement ce doute, il nous importe de l'apaiser et, par conséquent, la valeur de nos affirmations sera très importante. Nous y serons attentif, ce qui permettra l'élaboration toujours plus fine de propositions toujours plus judicieuses. La place de l'erreur est essentielle dans un processus d'enquête à condition qu'il s'agisse d'une véritable enquête, c'est-à-dire que le problème pour lequel les erreurs sont des erreurs soit réellement expérimentées par l'enquêteur. Sans cette condition, l'erreur n'apparaîtra pas comme telle, seulement comme « une idée qui ne fonctionne pas » et non « une idée qui révèle telle ou telle caractéristique de

la situation ». En somme, cette succession d'idées toujours plus judicieuses n'est possible que parce que Mathieu et Noël sont libres d'inventer *et* de tester *leurs* hypothèses. L'enquête suppose donc une forme de créativité et de liberté qui ne se retrouve pas dans des problèmes inventés *ad hoc*.

Remarquons également qu'une fois de plus, c'est bien la situation qui génère d'elle-même son environnement : c'est parce qu'il faut, d'une manière ou d'une autre, transformer le rectangle en triangle que les opérations de découpage et de reconstruction s'amorcent. Et c'est pour cette même raison que les élèves emploient d'eux-mêmes les outils et les savoirs relatifs à ces tâches. Rien ne les obligeait *a priori* à procéder ainsi sinon ce que les situations précédentes leurs avaient appris et suggéré. Ce avec quoi ils travaillent est déterminé par le problème qu'ils traitent donc par la situation à laquelle ils font face. Et inversement, ce problème suggère des gestes, des comportements, des pratiques et donc des instruments avec lesquels agir, soit un environnement d'enquête. Problème et situation d'une part, environnement d'autre part ne sont donc pas deux pôles séparés. Une situation n'apparaît pas dans un environnement qui lui préexiste. Et un environnement d'enquête n'existe pas sans un problème auquel il est censé apporter une réponse. C'est l'action de l'enquêteur qui souhaite solutionner un problème qui détermine les instruments et la méthodologie à employer. Voilà pourquoi une enquête véritable consiste toujours dans la détermination du problème *et* des outils et moyens pour le résoudre. C'est ce qui s'aperçoit ici puisque chaque évolution de la situation transforme la question et l'environnement de travail auxquels les élèves sont confrontés.

9.4 Représenter 130 m²

9.4.1 Description

Après être parvenus à tracer, à partir du rectangle initial de 130 cm², un triangle de même aire et en avoir déterminé la longueur des côtés, Mathieu et Noël présentent ce travail à l'enseignant qui le valide et les autorise ainsi à passer au traçage. Ce dernier va avoir lieu sur la seule surface plane et

goudronnée de l'établissement, entre le Chêne et le Bungalow.

Dans un premier temps, Noël et Mathieu envisagent de tracer très exactement ce qu'il y a sur leur plan, à savoir un triangle mais surtout, un quadrillage. Autrement dit, ils commencent par tracer le triangle mètre carré par mètre carré. Pour cela, ils emploient la grande règle jaune d'un mètre du tableau et des craies. Ils se rendent à l'endroit prévu et tracent les premières unités de surface. Mais rapidement, ils se rendent compte de plusieurs problèmes. D'abord, comme lors du premier découpage, cette technique est extrêmement longue. Chaque mètre carré suppose de placer soigneusement la règle à la perpendiculaire d'un segment déjà tracé. Ensuite, et c'est une conséquence de cette première difficulté, ils s'aperçoivent que leurs cases d'un mètre sur un mètre ne sont pas correctement alignées. Les irrégularités de la surface goudronnée sur laquelle ils tracent rendent ardue la réalisation de lignes bien droites. Enfin, du fait de l'ampleur de la tâche, celle-ci demande plusieurs heures de travail réparties sur plusieurs jours. Mais le traçage à la craie ne résiste pas bien aux aléas météorologiques et il suffit d'un peu de vent et d'un peu de pluie pour avoir à tout recommencer. S'ajoute à cela l'usure extrêmement rapide de la craie sur le macadam qui obligent Mathieu et Noël à effectuer plusieurs aller-retour en classe pour se réapprovisionner.

De retour en classe ils font part de ce problème à leur professeur. Celui-ci leur fait alors remarquer que l'objectif de la recherche réside dans la délimitation d'un espace et qu'il n'est pas nécessaire de faire figurer l'ensemble des mètres carrés que l'on peut observer sur le dessin. Seul le contour de la figure suffit. Cette précision rassure quelque peu nos deux élèves mais il reste encore le problème du traçage à la craie : bien que le quadrillage n'ait pas à être représenté, comment tracer les trois côtés du triangle à la craie ? Ce problème est d'autant plus criant que la règle jaune ne mesure qu'un mètre et les côtes font ou bien 16,5 mètres ou bien 20 mètres ! Ils ont alors une autre idée. Au lieu de *tracer* un triangle, il suffit de le *délimiter*. On peut certes utiliser la craie mais d'autres choses peuvent faire l'affaire. C'est le cas de la ficelle. Mathieu et Noël décident alors de couper dans une grosse pelote trois grands morceaux de ficelles : un de 20 mètres et deux de 16,5 mètres. Pour cela, ils s'aident d'un mètre ruban.



Photo. 9.6 – Le triangle de 130 m² délimité par des ficelles.

De retour sur la surface goudronnée, ils comparent leurs trois segments afin de retrouver la plus grande. Un autre problème survient alors : où étendre ce segment ? La place devant le bungalow n'est pas si grande que cela et nos deux élèves ont peur de manquer d'espace. Ils se rappellent qu'une recherche précédente a établi les dimensions de cet endroit. Ils usent donc de ces données pour placer la plus grande ficelle sur le plus grand côté. Chaque extrémité est alors fixée à l'aide de deux grosses pierres trouvées dans les buissons non loin. Ensuite, Noël et Mathieu se répartissent les tâches. Ils prennent chacun une ficelle restante et en coincent une extrémité sous les pierres qu'ils viennent de poser. Ils s'en éloignent ensuite pour tendre la ficelle qu'ils tiennent. Puis ils se rejoignent de sorte à ce que leur ficelle soit toujours tendue. Les deux extrémités sont alors fixées au sol par une troisième grosse pierre. Le triangle de 130 m² est enfin délimité [Photo. 9.6, p. 615] !

9.4.2 Analyse

La problématique qui animait le travail de Mathieu et Noël était liée à l'impossibilité de tracer immédiatement une figure de 130 m^2 , *a fortiori* une figure triangulaire. Cette situation avait nécessité une phase abstraite de l'enquête. Si cette phase peut être qualifiée d'abstraite, c'est parce qu'une démarche à suivre pour parvenir à la fin recherchée se détache provisoirement de l'objectif initial afin de produire un plan d'action. Désormais, nos deux élèves sont parvenus à identifier un triangle répondant à l'impératif de surface. S'il est correct, l'enquête va pouvoir revenir à une phase plus concrète, c'est-à-dire plus directement liée à la question de départ.

Mathieu et Noël décident de faire valider leur proposition par le professeur. Ils ne font là que réitérer ce qu'ils avaient déjà fait lors de leur première proposition : tester leur hypothèse non directement (car cela prendrait trop de temps) mais auprès de l'autorité ayant initié l'enquête. Ajoutons tout de même que la recherche de ce triangle a été provoquée par les remarques du professeur. Il était donc prévisible que les élèves souhaitent recueillir son assentiment avant de passer à l'étape suivante. Lorsqu'ils présentent l'avancée de leur travail, le professeur demande avant tout aux élèves comment ils ont obtenu un tel résultat et quelle a été leur méthode. Il est fort à parier qu'un simple coup d'œil à leur production lui a suffi à obtenir une réponse à sa question mais celle-ci vise moins à se faire expliquer les choses qu'à demander aux élèves d'explicitier leur démarche. C'est ainsi l'occasion pour lui de vérifier que celle-ci recouvre pour eux un sens pertinent mais encore que la forme de l'explication est correcte, employant les termes judicieux (*e.g.* diagonale, rectangle, triangle, surface, côtés...) ou correspondant réellement à ce qui a été fait. Il valide ainsi la proposition qu'on lui présente, validation valant comme autorisation de tracer cette figure « grandeur nature ». On remarquera cependant que dans ce second cas de consultation, comme dans le premier, le professeur se charge avant tout de contrôler la qualité d'un travail fini et d'en inspecter la conception. Si des défauts sont notés, ils les fait remarquer aux élèves et les renvoie au travail. En d'autres termes, l'avancée de l'enquête est avant tout le fait des élèves réagissant à un environnement *dont*

le professeur fait partie. Dans cette enquête et pour l'instant en tout cas, il semble en effet que ce dernier occupe une place analogue à celles d'autres contraintes de l'environnement ou du problème. Mathieu et Noël auraient-ils eu les moyens de vérifier autrement que leur proposition de figure était juste qu'ils n'en auraient peut-être pas référé à l'enseignant. Dans ce cas, il semble donc que le professeur soit tenu comme élément de l'environnement, non comme une tierce instance entre les élèves et la situation.

La validation apporté par le professeur fait évoluer la situation par une sorte d'effet performatif : étant validée, la proposition de plan peut être utilisée matériellement. Mais cet avancement de l'enquête est avant tout transformation de la situation. Celle-ci redevient concrète et le triangle tracé sur papier acquiert définitivement son statut de plan d'action. Auparavant, il était le problème, la chose à trouver ou à éclaircir. Désormais, il est l'outil sémiotique permettant de déterminer autre chose, un problème antérieur pour lequel il a été conçu. Son caractère abstrait et représentationnel va pouvoir révéler tout son potentiel instrumental donc concret. L'abstraction dont il était question n'est donc de ces abstractions ayant perdu tout rapport à la réalité, à des problèmes (potentiellement) effectifs. Ce genre d'abstraction confinant au scolastisme diffère de l'abstraction pragmatique dans laquelle abstrait et concret s'éclairent mutuellement. On retrouve là l'une des caractéristiques de l'enquête telle que Dewey la définit : l'enquête est sociale. Cela ne signifie pas (seulement) que l'enquête se fait à plusieurs mais qu'elle éclaire un phénomène qui touche un groupe, une société. Lors de leur enseignement, des disciplines aussi abstraites que les mathématiques sont souvent isolées, coupées de leurs conséquences sociales. Elles deviennent abstraites dans un sens radical du terme : elles semblent ne plus rien à voir avec les problèmes réels. C'est d'ailleurs l'un des obstacles majeurs à leur diffusion auprès d'un large public qui a tôt fait de les considérer, dès lors, comme ésotériques¹⁸. Pourtant, nous rappelle Dewey, c'est à un rapprochement, un éclairage du concret et de l'abstrait qu'il nous faut nous atteler :

18. Seuls ceux des élèves capables de surmonter cette épreuves ont des chances de s'y sentir à l'aise, ce qui, dans un système scolaire valorisant ces disciplines, est souvent gage de réussite.

Ce qu'il faut, c'est que les élèves prennent l'habitude de rattacher les connaissances limitées qu'ils acquièrent aux activités de la vie, qu'ils apprennent à s'expliquer le succès de l'activité humaine dans un domaine particulier, par les principes scientifiques dont dépend ce succès ; l'élève qui aura acquis ces habitudes mentales et cette curiosité intellectuelle pourra, à l'avenir, se passer du maître. (J. DEWEY et E. DEWEY 1931, p. 213-214)¹⁹

En l'occurrence, le travail qui se déploie depuis le début de cette enquête sur la surface et le calcul d'aire, *i.e.* les recherches abstraites entreprises par Noël et Mathieu pour déterminer une figure spécifique, s'appêtent à rencontrer leur effets pratiques. En traçant un triangle de 130 m², les deux élèves vont faire plus que simplement dessiner une figure sur le sol : ils vont résoudre concrètement et à l'aide des outils abstraits de la géométrie, un problème socialement rencontré lors de la lecture d'un texte. Dans ces conditions, les notions d'aire, de formes géométriques, de calcul... apparaîtront pour ce qu'elles sont réellement, à savoir des outils abstraits permettant de résoudre des problèmes concrets, et non des formules magiques et dépourvues de signification sinon celle de satisfaire ou non l'enseignant. Ainsi donc, la transformation de la situation assure une continuité forte entre le caractère abstrait de la proposition des deux élèves et le caractère concret du problème.

Bien évidemment, ce changement de situation est synonyme de changement de problématique et d'environnement. La problématique recouvre un caractère opératoire immédiat, celui du traçage, de la délimitation matérielle : comment délimiter un espace triangulaire de 130 m² à l'aide du plan ? On le voit, la question est ici éminemment pratico-pratique. Il s'agit de se demander comment, techniquement, faire advenir ce qui figure sur la feuille validée par le professeur. Cette transformation de la problématique, faisant apparaître des termes concrets, suggère déjà quelques outils. Les outils ordinaires du traçage sont la règle et le crayon de papier ou, lorsque la figure est de grande taille, la craie (et une règle plus grande qu'un double décimètre). Ceci est d'autant plus tentant que la figure est faite de *nombreuses* lignes

19. À la suite de ce passage, Dewey développe justement l'exemple de l'arithmétique et fournit quelques exemples de façon d'aborder l'étude du nombre autrement que par les méthodes immédiatement et exclusivement abstraites. Malheureusement trop long pour être cité, ce développement résonne particulièrement avec la présente situation.

droites. Sur le plan ne figure pas un simple triangle mais un triangle *quadrillé*. Or, pour Noël et Mathieu, ces lignes font pour l'instant partie de ce qu'il faut tracer et ce pour une double raison. D'abord, parce que ce quadrillage est ce qui permet de s'assurer que le triangle dispose bien d'une aire de 130 m². La question initiale était « C'est grand comment, 130 m² . » et non « C'est grand comment, un triangle de 130 m² ? ». Si la forme triangulaire est apparue dans le cours de l'enquête, c'est qu'il est apparu que la question de la forme elle-même était importante pour répondre à la question, laquelle prenait sens au regard d'un texte portant sur une voile de bateau. Mais ce sont bien les unités de surfaces et surtout leur nombre dont on demande à faire l'expérience. Ne pas les montrer, ce serait, pour Noël et Mathieu, prendre le risque de ne pas tout à fait répondre à la question. Ensuite, l'autre raison pour laquelle nos élèves souhaitent figurer les cases du quadrillage vient de l'impossibilité matérielle dans laquelle ils sont de tracer immédiatement à la craie les trois grands côtés du triangle. Ils ne disposent en effet d'aucun matériel suffisamment long et rigide permettant de les tracer assurément, sans déviation de la trajectoire. La stratégie consiste alors pour eux à passer par « l'intérieur » du triangle, par les cases d'1 m². En effet, dessiner toutes ces cases c'est non seulement, pensent-ils, répondre à la demande initiale mais c'est tracer petit à petit les côtés du triangle. Cette méthode leur semble techniquement faisable avec une règle d'un mètre et de la craie. On comprend donc ici que l'environnement de travail est à la fois déterminant et déterminé par la stratégie choisie ainsi que le problème posé. Encore une fois, l'environnement n'est pas juxtaposé à un problème ni le réceptacle de celui-ci mais est généré par lui.

Dans un premier temps donc, Mathieu et Noël souhaitent respecter leur plan à la lettre. Tout ce qui figure sur la feuille doit se retrouver sur la figure finale. Ainsi, lorsqu'ils se rendent sur la seule surface goudronnée de l'École, ils commencent par tracer les premiers mètres carrés entiers de leur plan. Sans doute ont-ils perçu qu'il leur faudrait affronter tôt ou tard la difficulté inhérente à cette stratégie, résidant dans le traçage de portions de cases en extrémité de lignes dont seules quelques unes ont des mesures tombant justes. C'est probablement en espérant que le traçage des cases entières finirait par

leur suggérer un moyen de contourner ce problème qu'ils ont débuté par elles. Mais ce sont finalement des aspects beaucoup plus « logistiques » qui vont venir remettre en cause cette façon de faire. Usure de la craie, irrégularité du macadam, trop grand nombre de cases, persistance faible des lignes tracées. . . C'est pour des raisons avant tout matérielles que nos deux élèves décident de remettre en cause leur stratégie.

Lorsqu'ils font part au professeur de ces difficultés, celui-ci leur fait remarquer que le quadrillage n'est pas nécessaire. Il fait valoir qu'une voile n'est pas quadrillée. Représenter l'espace qu'occuperait une voile triangulaire de 130 m^2 si elle était déployée n'implique pas que figurent les 130 unités d'aire. Ce faisant, une nouvelle fois, le professeur permet indirectement²⁰ à l'enquête d'avancer. L'idée précédente de Mathieu et Noël pour tracer le triangle reposait sur l'obligation qu'ils s'étaient donnée de prouver par le tracé que la figure a bien une aire de 130 m^2 et sur l'absence d'instruments permettant un tracé net des trois côtés. L'intervention professorale change la donne parce qu'elle dispense du quadrillage. Les deux enquêteurs peuvent et même doivent donc sérieusement envisager une question qu'ils avaient choisie de régler indirectement : celle du traçage des côtés²¹. La situation évolue donc légèrement puisqu'elle s'affranchit d'une lecture littéraliste du plan. Désormais, ce n'est pas ce qui est sur la feuille qu'il faut très exactement reproduire mais seulement le contour de la figure. Rapidement, Mathieu et Noël comprennent que le traçage (à la craie) n'est pas la seule manière de délimiter un espace. C'est certes la méthode la plus intuitive parce que la plus couramment utilisée dans les enquêtes de ce genre dans cette École, mais elle n'a rien d'obligatoire. Ce qui compte, c'est de circonscrire une surface précise et il y a de nombreuses manières de le faire. Ainsi, très tôt, les élèves de l'établissement construisent des cabanes dont certaines résident quasi-uniquement par une délimitation d'un espace à l'aide de grosses pierres et de bâtons trouvés dans la Forêt. Pierres et bâtons pourraient donc être

20. Indirectement parce qu'il n'importe rien dans l'enquête mais plutôt lui ôte quelque chose, à savoir la prégnance du quadrillage. Il faut attendre la réalisation de la figure par nos deux élèves pour voir le professeur opérer un changement dans sa façon d'intervenir auprès d'eux.

21. Ils avaient en effet prévus de les tracer *via* le traçage des cases d' 1 m^2 .

employés. Mais Mathieu et Noël ont une idée plus judicieuse encore dont l'origine se trouve peut-être non dans les cabanes mais dans le Potager. En effet, à de nombreuses occasions, les élèves ont à délimiter des parcelles pour déterminer l'endroit où planter telle ou telle plante. C'est alors que la ficelle est utilisée, tantôt pour concrétiser un tel espace, tantôt pour former un ligne le long de laquelle semer les graines. La ficelle est donc un excellent moyen pour matérialiser des lignes et des espaces et c'est précisément cet instrument que nos deux enquêteurs vont utiliser. La légère évolution de la situation et de la problématique a suffi pour déclencher chez eux un raisonnement et une recherche de solution auparavant bloquée par la contrainte qu'exerçait sur eux le quadrillage. Celle-ci évacuée, les élèves ont pu faire évoluer en conséquence leur environnement d'enquête, ranger la règle et les craies afin d'opter pour de longs morceaux de ficelle. Dans le petit atelier à côté de la classe, ils se servent d'une énorme bobine de fil d'un kilomètre²² dans laquelle ils taillent trois morceaux à l'aide d'un mètre-ruban : deux de 16,5 m et un de 20 m. Cette bobine n'a pas été introduite par le professeur. L'idée même d'utiliser la ficelle ne l'a pas été non plus. C'est donc bien l'avancée dans la clarification du problème, l'éclaircissement progressif de la situation qui génère ou produit des évolutions relatives à l'environnement d'investigation, dans les outils et les méthodes employés par les élèves enquêteurs. Ce point est important car il permet de montrer comment les méthodes et le matériel de résolution de problème font précisément partie du problème.

Mathieu et Noël procèdent ensuite à la délimitation du triangle par les ficelles en revenant là où ils avaient commencé à dessiner les cases du quadrillage. La manière dont ils réalisent cette tâche n'est pas sans rappeler la construction d'un triangle avec un compas. Ils fixent en effet la base pour ensuite rejoindre le seul point d'intersection entre les deux ficelles leur permettant d'être tendues. La marche de Noël vers Mathieu (ou inversement), ficelle en main, correspond à la recherche du point d'intersection par le compas. Sans pouvoir l'affirmer strictement, on peut conjecturer que cette expérience pourra accroître le sens de la procédure classique de traçage du triangle :

22. Celle ayant servi dans la recherche passée et similaire qui visait à matérialiser la longueur d'un kilomètre.

l'arc de cercle n'est pas toujours compris comme une fraction de l'ensemble des points situés à une certaine distance d'un autre où est la pointe mais souvent comment un élément de la « recette » à respecter pour obtenir la figure désirée. Un autre point intéressant lors de l'épisode des ficelles est la référence à une enquête passée pour déterminer le côté de la cour pouvant contenir le plus grand morceau de ficelle une fois déroulé. Cette référence montre que, dans cette École, les enquêtes menées par les uns sont bien retenues par les autres. Elles entrent dans une véritable mémoire épistémique²³ de l'ensemble des élèves sinon de l'École, du moins de la classe dans laquelle elle s'est déroulée. Il ne s'agit donc pas d'enquêtes individuelles, obéissant à des interrogations personnelles et aboutissant à des réponses qui le sont tout autant. Les enquêtes sont toujours collectivement formulées dans un premier temps et, même si elles sont le fait de peu, leur résultat est toujours exposé à la classe voire à l'ensemble des élèves de l'École si cela est nécessaire²⁴. Il semble donc bien que l'École Freinet ait réussi à instaurer une véritable petite vie, laquelle est génératrice de problèmes collectifs que ces enquêtes ont pour tâche de résoudre. L'enquête est donc intimement mêlée, ancrée, à cette vie et ne saurait se réduire à un exercice de recherche de type « exposé » comme il s'en trouve dans de nombreuses écoles. Au contraire, elles s'apparentent davantage, toutes proportions gardées, aux investigations scientifiques visant à résoudre des problèmes réels et socialement partagés. Ces enquêtes ont ceci de commun avec celles de l'École Freinet que les problèmes traités sont, pour les concernés, vitaux c'est-à-dire profondément liés à la vie ordinaire. Les enquêteurs ont une sorte d'obligation non de résultat mais de communication²⁵ de ceux-ci (s'ils en obtiennent). C'est d'ailleurs ce qui va se passer avec l'enquête de Mathieu et Noël : une fois le triangle délimité, ils le montreront au professeur, en prendront une photographie et le laisseront jusqu'à la pause de l'après-midi afin que l'ensemble des élèves (et notamment ceux

23. Et parfois didactique lorsqu'elles sont employées à des fins d'enseignement d'autres savoirs.

24. Si tel est le cas, le compte-rendu se fera lors de la Grande Réunion de Coopérative.

25. J'entends communication au sens large : une recherche ne peut pas voir ses résultats validés si ceux-ci restent connus de la seule équipe investigatrice. À un moment donné, la communication des résultats est nécessaire.

qui avaient posé la question) puissent avoir une réponse à leur interrogation. Pour autant, l'enquête n'est pas tout à fait terminée. . .

9.5 Vérification de la surface du triangle

9.5.1 Description

Mathieu et Noël prennent une photographie de leur triangle après l'avoir montré à leur professeur. Celui-ci leur pose alors la question : comment pourrait-on être sûr que *ce* triangle, tel qu'il figure à côté du Bungalow, mesure bien 130 m^2 ? Rien ne l'indique à première vue. Tout ce que nous en savons, ce sont les longueurs de ses côtés. . .

Pour répondre à cette question, Mathieu et Noël reviennent dans la petite bibliothèque. La réponse, ils la connaissent. Ils voient très bien la stratégie à mettre en œuvre : « Il faut faire comme on a fait mais à l'envers ! » disent-ils. Leur idée est simple : sur une feuille de papier, tracer un triangle correspondant au triangle délimité par des ficelles, le couper en deux selon la hauteur, reconstituer un rectangle avec les deux triangles ainsi obtenus, en mesurer les dimensions et retrouver son aire qui devrait être égale à 130 m^2 . Pour judicieuse qu'elle soit, cette idée va cependant être plus difficile que prévue à mettre en œuvre. Mathieu et Noël s'affranchissent dans un premier temps du triangle déjà existant. Plus exactement, ils ne pensent pas à réutiliser les dimensions du triangle trouvé sur papier auparavant. Ils souhaitent en retrouver les dimensions de mémoire mais, ayant déjà en tête le rectangle final à obtenir, ils veulent tout de suite pouvoir retrouver ses mesures dans le triangle. C'est pourquoi leur premier triangle a une base de 13 centimètres pour une hauteur de 10 cm. Lorsqu'ils mettent en œuvre leur stratégie et calculent l'aire du rectangle ainsi obtenu, ils se rendent compte que quelque chose ne va pas : le rectangle a une aire de $87,75 \text{ cm}^2$ [Photo. 9.7, p. 624]!

Lorsqu'ils font part de leur désarroi au professeur, celui-ci leur fait remarquer qu'ils disposent déjà du triangle puisqu'ils l'ont eux-mêmes identifié. Mathieu et Noël se reportent alors à leur plan de traçage pour déterminer les dimensions du triangle à tracer. Une base de 20 cm et deux côtés de 16,5 cm.



Photo. 9.7 – Première tentative pour retrouver 130 m^2 à partir d'un triangle. Le triangle n'est pas le bon et c'est pourquoi l'aire trouvée n'est pas la bonne. Sur la première ligne il est écrit « Le rectangle mesure $87,75 \text{ m}^2$ ». Sur la seconde, il est écrit « Donc le triangle mesure $87,75 \text{ m}^2$ ».

Ensuite, ils en tracent la hauteur. Ils le découpent selon la hauteur de sorte à obtenir deux triangles rectangles dont l'un des côtés mesure la moitié de la base (soit 10 cm) et un second 16,5 cm. Ils retournent l'un des deux (la face qui était en-dessous se retrouve au-dessus) et mettent en vis-à-vis les deux hypoténuses (les plus grands côtés). Un autre rectangle apparaît alors. Il est collé sur une autre feuille et mesuré. Les élèves constatent qu'il mesure 10 cm de large pour 13,1 cm de long. Ces longueurs multipliées entre elles donnent 131 cm^2 ²⁶.

Mon observation s'arrête ici, je n'ai pu être témoin de la fin de cette enquête. Néanmoins, à partir des enquêtes que j'ai pu observer et du déroulé de celle-ci, je m'autorise quelques conjectures. D'abord, quelque soit la suite immédiate de la Recherche, il est clair que ses résultats seront présentés à l'ensemble de la classe dans les jours à venir. Mathieu et Noël devront alors expliquer comment ils ont fait pour délimiter un espace triangulaire de 130 m^2 , sans oublier leurs hésitations, errances ou erreurs. Ils devront également expliquer comment ils sont parvenus à répondre à l'énigme lancée par le professeur : la démonstration que cette surface triangulaire est la bonne. Mais ils pourraient en dire plus. Par exemple il est fort probable que le professeur demande soit à Mathieu et Noël, soit à la classe entière comment expliquer la différence entre la surface de départ de 130 m^2 et celle retrouvée en toute fin d'enquête de 131 m^2 . L'idée qu'une mesure à la règle comporte des marges d'erreur et d'approximation pourrait ainsi être évoquée, chose importante car, dans cette classe²⁷, j'ai pu observer que les élèves ont tendance à prendre pour argent comptant les données mesurées. Garder en tête ce fait est important pour pouvoir ensuite évaluer la valeur des approximations obtenues lors de différents problèmes et faire la différence entre une erreur et un arrondi. Ensuite, et pour revenir à la recherche telle que je l'ai laissée, il n'est pas impossible que le professeur demande aux élèves, d'une façon ou d'une autre, de trouver une manière de déterminer l'aire du triangle donné. La recherche de Mathieu et Noël a en effet mis à jour qu'il était possible de transformer un

26. Ce qui s'explique par l'approximation de la mesure des côtés identiques du triangle.

27. Mais sans doute est-ce valable ailleurs.

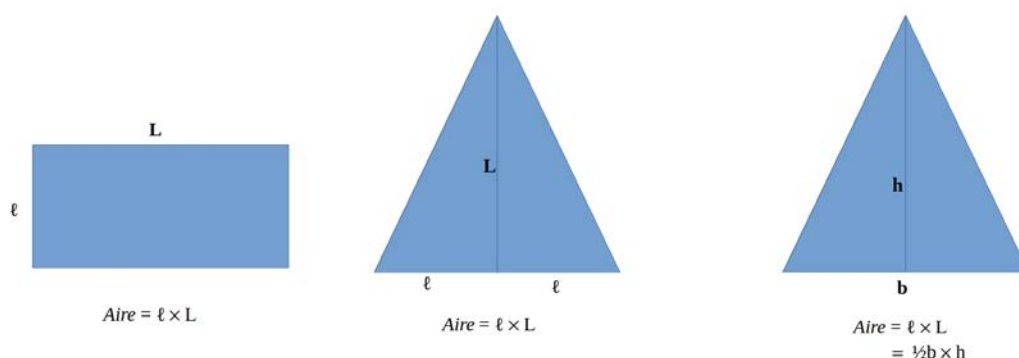


Photo. 9.8 – Comment passer de la formule de l’aire du rectangle à celle du triangle en employant la transformation réalisée par Mathieu et Noël.

triangle en rectangle et vice-versa²⁸. Dès lors, ils ont pu remarquer que les dimensions des côtés du rectangle se retrouvaient dans le triangle à certains endroits bien précis. Connaissant ces positions, la formule d’aire d’un rectangle et le fait que l’aire ne change pas durant cette transformation, il serait possible de faire exprimer au moins une première expression de la formule $A = \frac{b \times h}{2}$, peut-être sous cette forme $A = \frac{b}{2} \times h$ ²⁹ [Photo. 9.8, p. 626]. Il est également possible que ce travail s’effectue en classe entière à la suite de la présentation de la recherche s’il s’avère que Mathieu et Noël n’y sont pas parvenus. J’ai en effet souvent pu constater que le compte-rendu était régulièrement l’occasion d’aller plus loin collectivement en abordant des points que les élèves chargés d’enquêter n’ont pas pu ou pas réussi à traiter seuls. Enfin et plus humblement, ce compte-rendu sera sans nul doute l’occasion pour le professeur de (faire) rappeler ou de nommer des éléments importants des figures utilisés comme « sommet », « côté », « hauteur », « base », « angle droit »...

28. Certes, ils s’agit d’un cas particulier puisque le triangle en question était isocèle mais cela ne change rien pour ce qui nous occupe.

29. Puisque la recherche montre très clairement que la base du triangle est formée de deux largeurs.

9.5.2 Analyse

L'enquête semblait terminée, la situation déterminée : 130 m^2 , c'est aussi grand que ce triangle délimité par ces trois ficelles. En outre, elle avait été validée par le professeur et la figure avait pu être perçue par les élèves lors de la pause de l'après-midi. Pourtant, après les avoir félicités, le professeur pose une dernière question à Noël et Mathieu : comment être sûr que ce triangle mesure bien 130 m^2 ? Par cette question, le professeur entend : si l'on vous donne ce triangle, comment pouvez-vous faire pour trouver son aire ? Autrement dit, il n'attend pas une justification rétrospective du genre : nous sommes partis d'un rectangle de 130 m^2 pour faire ce triangle et nous n'avons écarté aucun mètre carré ; il fait donc lui aussi 130 m^2 . Ce qui est attendu c'est une démonstration qui part du triangle lui-même. Pour la première fois, le professeur semble intervenir dans le déroulé même de l'enquête en important une difficulté qui n'y figurait pas. En faisant cela, il profite et exploite une dynamique dans laquelle les deux enquêteurs sont lancés pour les faire aller plus loin, rencontrer des savoirs qu'ils ont jusqu'ici effleurés mais qu'il convient d'explicitier d'avantage. Ces savoirs, on le pressent, sont ceux relatifs au calcul d'aire du rectangle mais aussi et surtout du triangle. L'idée est d'utiliser cette enquête pour aborder un savoir plus institutionnel qu'est le calcul d'aire du triangle. L'objectif n'est pas forcément d'aboutir à la formule canonique elle-même³⁰ ($A = \frac{b \times h}{2}$) mais une forme plus intuitive, informelle ou même quelques intuitions à son égard. Mathieu et Noël savent calculer l'aire d'un rectangle et ils en ont utilisé un pour fabriquer un triangle. Longueur et largeur du rectangle sont parfaitement identifiables dans ce triangle dont ils connaissent les dimensions. Il leur serait donc facile de lier, d'une manière ou d'une autre, plus ou moins formellement, le calcul d'aire du rectangle à celui de ce triangle (et du triangle en général). C'est dans cette direction que souhaite les orienter le professeur.

Cette injonction professorale modifie en profondeur la situation qui semblait résolue. D'abord, elle permet d'identifier une dernière zone d'ombre requérant un éclaircissement. Rien n'indique en effet que le triangle délimité

30. Qui n'est pas au programme de l'école élémentaire.

par Noël et Mathieu fasse bien 130 m^2 . Certes la genèse de cette construction permet d'en être certain mais une preuve mathématique doit pouvoir s'établir au regard des informations immédiatement disponibles. Comment construire cette preuve³¹ ? Pour répondre à cette question, le triangle tracé ne peut être utilisé directement. Il n'est pas possible d'en faire le point de départ de la preuve à cause de sa taille et de sa constitution. Il va falloir le représenter, le symboliser. La seconde modification de la situation réside donc dans une nouvelle abstraction de celle-ci. L'exigence d'une preuve va requérir des élèves qu'ils usent de nouveau de symboles représentant le triangle grandeur nature car il est lui-même inutilisable. En résumé donc, la question du professeur pointe une dernière incertitude dont l'éclaircissement oblige à une abstraction.

Rapidement, une stratégie est identifiée par Mathieu : reproduire le triangle sur papier, le découper et en faire un rectangle dont on calculera l'aire en mesurant ses dimensions... soit faire ce qui a été fait précédemment mais dans l'ordre inverse. L'environnement d'enquête se trouve donc modifié au regard de la méthode de production de preuve envisagée. La nécessité de représentation du triangle oblige le retour de la feuille et du crayon, de la règle et du compas. La détermination de l'aire du rectangle va faire appel aux techniques opératoires et sa formule d'aire. C'est donc ce nouvel impératif qui pousse à l'abstraction et l'abstraction qui requiert un changement d'environnement d'enquête. La situation, pour nouvelle qu'elle soit, a cependant de nombreuses affinités avec un de ses états passés. Pour cette raison, la solution au problème posé par le professeur est rapidement identifiée par Mathieu. Ceci est d'autant plus vrai que c'est probablement la phase la plus difficile donc la plus marquante de cette enquête jusqu'à présent. Les deux enquêteurs ont passé de longs moments pour trouver le moyen de transformer un rectangle d'aire connue en un triangle de même aire. Cette procédure a d'autant plus de valeur qu'elle fut particulièrement difficile à trouver. Mar-

31. Si la première stratégie de traçage des élèves avait été fructueuse (tracer le triangle et son quadrillage), la question auraient pu trouver une réponse immédiatement : il suffit de compter le nombre de cases d' 1 m^2 complètes que l'on peut former avec celles du triangle. L'impossibilité d'en passer par là a certes permis d'avancer dans la construction du triangle mais en sacrifiant une donnée qu'il reste maintenant à retrouver.

quante, il n'est donc pas étonnant qu'elle revienne rapidement à l'esprit de Mathieu. L'enquête avance mais cet avancement peut être facilité par des phases antérieures et c'est précisément ce qu'il se passe ici.

On notera néanmoins qu'étonnamment, Noël et Mathieu ne pensent pas à partir du triangle leur ayant servi de plan pour retrouver ses dimensions et en produire une copie à découper. Au lieu de cela, ils tentent de retrouver, dans le triangle dessiné à la ficelle où figurent les longueurs de 10 cm et 13 cm. Sans doute ont-ils trop tôt en tête l'idée du rectangle initial à tracer et c'est pourquoi ils s'inquiètent dès le départ d'en retrouver les dimensions. Il faudra attendre l'exécution complète d'une première tentative avec un triangle aux dimensions différentes (la base mesurant 13 cm, la hauteur en faisant 10 cm) pour que nos élèves arrivent à la conclusion que quelque chose ne va pas : l'aire calculée du rectangle obtenu par le découpage de ce triangle mesure moins de 90 cm^2 au lieu des 130 cm^2 attendus ! La raison de cette erreur est assez simple à comprendre si l'on admet la focalisation des élèves sur le rectangle à produire. Puisqu'on souhaite trouver dans le triangle des longueurs de 10 cm et 13 cm, il faut les trouver « telles qu'elles » et non, comme c'est pourtant le cas, sous une forme double comme 10×2 . Et puisque le triangle avait une base plus grande que sa hauteur, c'est 13 qui a servi de base et 10 de hauteur. Sans doute la difficulté tient-elle ici dans le fait que la mesure de 10 cm est en fait « cachée » dans le triangle puisqu'elle est doublée pour former la base. Mathieu et Noël ne comprenant pas pourquoi le résultat « ne tombe pas juste » consultent le professeur qui leur fait remarquer que si l'idée est bonne, le triangle de départ lui n'est pas le bon et qu'il le connaissent puisqu'ils en ont un exemplaire. C'est à ce moment que nos élèves pensent à regarder le plan réalisé plus tôt dans l'enquête et à utiliser les dimensions correctes. L'intervention professorale n'avait pas vraiment comme intention d'aider les élèves en leur demandant explicitement de se reporter au triangle déjà trouvé. En fait, l'allusion à celui-ci par le professeur est involontaire en ceci que le professeur pensait sincèrement que son usage allait de soi pour nos deux enquêteurs. Peut-être peut-on mettre sur le coup de la fatigue cet oubli de leur part. Ou bien peut-être faut-il se rappeler que l'exemplaire original du triangle avait une signification fixée : celle de plan d'action permettant de

tracer le triangle final. Or, celui-ci étant réalisé, le plan n'a pu lieu d'être ; il peut être jeté, oublié. Prisonnier de cette signification, il n'a pu être réemployé à d'autres fins.

La fin probable de l'enquête qui n'a pu être observée permet tout de même de souligner le caractère à la fois social et épistémique de l'enquête. Social parce que les résultats de l'investigation sont communiqués à la classe qui l'a initiée. L'interrogation était collective, la réponse sera donnée collectivement. En cela, le compte-rendu permet d'instaurer une mémoire collective à laquelle les élèves comme le professeur n'hésitent pas piocher dans les enquêtes à venir. Épistémique parce qu'un grand nombre de savoirs ont été travaillés par Noël et Mathieu mais également par le reste de la classe lors du compte-rendu. Ce moment est généralement celui de l'institutionnalisation, c'est-à-dire de l'officialisation de savoirs, de compétences, de techniques voire de termes. Par exemple, c'est généralement à ce moment que le professeur délivre ou rappelle les termes techniques comme ceux de sommet ou d'aire. Épistémique *et* sociale enfin parce que les questions et la discussion qui s'engage alors concluent l'enquête par une petite phase de recherche collective et généralement davantage dirigée par professeur. Typiquement, le sujet du rapport entre les formules d'aire du rectangle et du triangle pourrait être traité en classe entière car, même si elle n'est pas du programme, elle permet à la classe d'approcher de nombreuses notions et d'en tirer une première compréhension grâce au récit de l'enquête et des manipulations effectuées par Noël et Mathieu.

9.6 Conclusion

L'enquête que je viens de présenter et de commenter est assez typique des Recherches que j'ai pu observer à l'École Freinet.

D'abord le sujet émerge de la vie de la classe. Un mot ou une expression inconnue rencontrée dans un texte, un phénomène étonnant observé par un ou plusieurs élèves, un objet insolite amené en classe et présenté lors des trouvaillies, un problème rencontré par la classe ou l'École sur un sujet précis,

un projet nécessitant de plus amples informations. . . chaque fois, l'objet de l'enquête, sa matière, est rencontré dans le continuum expérientiel de la classe voire de l'École. Il n'est jamais apporté de l'extérieur, juxtaposé à cette vie. En outre, la plupart du temps, ce sont les élèves qui proposent d'initier une recherche. Ce sont eux qui, identifiant une difficulté probablement trop importante pour être levée rapidement demandent que soit mise en place une Recherche. Les professeurs interviennent rarement à ce stade sinon pour accéder ou non à cette requête. De rares fois, ils se contentent de souligner à quel point un sujet mérite de plus amples développements pour que des enfants se portent volontaires pour effectuer une recherche³².

Ensuite, la recherche elle-même s'effectue avec comme seule « consigne » de trouver une réponse à la question de départ, celle qui a initié la Recherche. Pas de matériel prédéfini, pas de méthode à respecter *a priori*, pas de documentation spécialement choisie. . . La question elle-même doit souvent être reprise par les enquêteurs. Les outils, les ressources, les connaissances, les moyens, les méthodes, bref, l'environnement d'enquête lui-même s'élabore, nous l'avons vu au fur et à mesure que s'éclaircit le problème. La démarche est donc le plus souvent tâtonnante puisque les moyens de répondre à la question sont tributaires de sa compréhension, laquelle s'accroît au fur et à mesure que des idées sont émises et testées, des hypothèses réfutées. L'une des fonctions didactiques d'une enquête, quelle qu'elle soit, réside dans l'apprentissage de la capacité à mener des enquêtes, c'est-à-dire à construire de manière autonome les moyens de la résolution du problème. Nous l'avons vu, le professeur peut être sollicité si cette tâche s'avère trop difficile. Dans ce cas, il fournit quelques pistes, donne quelques indices, étaye la démarche. Mais jamais il ne prescrit de directive à suivre. D'ailleurs, pour la recherche comme pour tout travail à l'École Freinet, le professeur a davantage une fonction de contrôle et de réajustement. L'intervention du professeur est surtout postérieure à l'action de l'élève ; c'est l'élève qui est force de proposition.

32. Cela arrive plutôt lors des questions qui suivent les Conférences et qui sont souvent l'occasion de souligner les points qu'il aurait fallu davantage détailler. J'ai plusieurs fois vu un professeur dire quelque chose comme : « Ah oui, c'est un sujet compliqué ça ! » ou « Il faudrait qu'on en sache plus sur ce sujet. ». Immédiatement, des élèves lèvent le doigt et demandent : « On peut faire une recherche ? ».

Le professeur, lui, évalue cette action et la réoriente si besoin, au regard de son contenu. L'idée didactique est ici d'apporter une réponse adaptée à l'élève. Mais encore faut-il savoir à quoi il faut s'adapter. C'est pour cette raison que l'intervention professorale est toujours seconde, tenant compte de la proposition du ou des élève(s). Dans le cadre d'une Recherche, nous l'avons vu également, le professeur vient confirmer ou invalider une proposition qu'on lui soumet. Bien sûr, ce jugement est toujours l'occasion pour lui de « prendre la température » de ses élèves en leur demandant le pourquoi et le comment de leur proposition³³. Il se peut d'ailleurs qu'il ne soit pas sollicité du tout et qu'il n'ait pas l'occasion de passer auprès des élèves enquêteurs pour constater l'avancement des travaux. Dans ce cas, il observe un travail avancé qu'il amende si besoin avant d'autoriser le compte-rendu³⁴. Cela ne signifie pas que le professeur doit garder le silence sur l'enquête en cours, qu'il ne peut que la réorienter à la marge. Nous avons pu constater qu'il peut intervenir plus franchement en exigeant le traitement d'une question précise. C'est ce qui se passe lorsqu'il demande à Noël et Mathieu de prouver que leur triangle mesure bien 130 m^2 . Il peut aussi assister le début de la recherche lorsque la question de départ est vague et trop indéterminée pour que les élèves puissent décider de l'orientation précise à donner à leur investigation³⁵. Mais en règle générale, tant que l'enquête n'a pas atteint un stade relativement avancé, son rôle tend à se rapprocher de celui d'un élément de l'environnement de l'enquête. Il est lui aussi source de rétro-actions sur les élèves enquêteurs et n'a, à ce stade, pas tellement d'autre fonction que de leur fournir des indications positives ou négatives. La recherche n'est donc pas, dans son déroulé, un travail conjoint élèves/professeur mais d'avantage une confrontation élève/problème.

Le rôle du professeur change lorsque vient le compte-rendu. C'est la troisième grande caractéristique d'une Recherche. Contrairement à ce qu'il

33. Ce qui lui permet de jauger de la réponse à apporter mais également forcer les élèves à expliciter leurs procédures.

34. Parfois même, c'est lors du compte-rendu que les ajustements sont demandés ou apportés.

35. C'est le cas d'une recherche que j'ai pu observer dont la problématique initiale était pour le moins floue : « Pourquoi π ? » Le professeur est alors intervenu pour réorienter la recherche vers une question plus précise : « Comment montrer que $\pi \approx 3,14$? ».

semble de prime abord, le compte-rendu ne signe pas tout à fait la fin de l'enquête mais sa dernière étape. Le produit de l'enquête n'est pas tout à fait fini lorsqu'il est présenté car il est souvent l'objet de questions, de demandes de précisions et d'éclaircissements qui entrent dans la recherche elle-même. Et c'est justement à ce moment que le professeur reprend une place plus institutionnalisante en mettant en valeur certaines découvertes et en demandant des approfondissements sur des points directement liés à des savoirs attendus. Le compte-rendu est alors un double temps. Premièrement, c'est le temps dans lequel l'enquête parachève son caractère social puisque les résultats sont communiqués à la classe qui se la réapproprie par ses remarques et questions. Deuxièmement, c'est un temps d'institutionnalisation et de mémorisation des savoirs travaillés puisque le professeur exploite ce temps pour nommer certains savoirs et insister sur leur importance. Le compte-rendu est donc toujours un moment très actif et réactif, non une simple présentation des résultats d'une enquête menée par deux élèves. À sa suite, des décisions peuvent être prises car la recherche avait pour but de déterminer la solution à un problème pratique récurrent. Par exemple, l'enquête sur la surface du Poulailier contenant deux poules a permis de décider qu'il devait être agrandi compte tenu de l'espace minimum requis pour une seule poule, espace déterminé par une Recherche. Moment à la fois social et épistémique, le compte-rendu réinsère l'enquête dans la vie de la classe ou de l'École en proposant des réponses précises aux problèmes quelle a rencontré.

La recherche menée par Mathieu et Noël s'est déroulée sur trois jours, avec trois séances d'une heure et demie environ. Nous pouvons donc estimer qu'elle a nécessité entre quatre et cinq heures de travail. Ces moments d'investigations ont été souvent l'occasion d'hésitations, d'erreurs, de tâtonnements. On peut notamment penser à la dernière phase observée qui voit Mathieu chercher un triangle à partir duquel reconstruire un rectangle alors qu'il dispose déjà de ce triangle. Dès lors, une question pourrait se poser : la recherche et le temps d'enquête en général n'est-il pas un temps peu économique ? Le temps d'enquête n'a-t-il pas tendance à « gâcher du temps » ? Ne fait-on pas perdre son temps à l'élève lorsqu'on lui demande de chercher

des choses qu'un enseignement plus ordinaire lui communiquerait avec autant voire plus d'efficacité? En somme, Mathieu et Noël n'ont-ils pas perdu beaucoup de temps durant leur enquête? Ces questions sont intéressantes par ce qu'elles signifient « en creux » : le temps didactique scolaire doit être un temps rentable, efficace. Plus nombreux sont les savoirs vraiment appris en peu de temps, meilleur est ce temps. Une pratique pédagogique ou didactique P est de moins grande valeur qu'une autre pratique pédagogique ou didactique P' si P' permet aux élèves d'apprendre plus de choses que P dans un temps donné. À cette conception, on peut objecter plusieurs remarques.

La première est que pour pouvoir parler d'efficacité, il faut pouvoir disposer d'une mesure permettant de quantifier ce que l'on souhaite rapporter à une quantité de temps donné. Or, on peut s'interroger sur ce qui est exactement mesuré lorsqu'on tente d'estimer « ce qui est appris » selon une certaine pratique. À l'évidence, on pense bien sûr aux savoirs scolaires tels qu'ils figurent dans le programme. Ainsi, l'affaire semble entendue : « il suffit » de mesurer le degrés de maîtrise de ces savoirs que les pratiques que l'on souhaite comparer rendent possibles pour pouvoir les départager. Pourtant, cette idée simple en apparence rencontre trois difficultés souvent négligées.

D'abord, la difficulté de circonscrire la pratique ou les pratiques que l'on souhaite évaluer. Or, comme l'a bien montré (CATINAUD 2015), une pratique n'existe pas en dehors d'une perspective problématisante la circonscrivant. Les pratiques examinées sont toujours des constructions qui peuvent exclure de l'analyse des aspects pourtant essentiels. Et une pratique peut ainsi se retrouver disqualifiée parce que l'analyse l'a coupé de certains de ses aspects essentiels. S'ils avaient été pris en compte, peut-être le résultat de l'enquête aurait été différent. Bref, l'efficacité d'une pratique repose souvent sur une conception réaliste et réificatrice de la pratique comme un ensemble de gestes, d'actions observables sur un temps et un espace donnés (et souvent réduits).

Ensuite, cette idée tend à ne tenir compte que des savoirs scolaires ou disciplinaires. Lorsque l'on parle de pratiques efficaces, c'est le plus souvent pour parler de moyens d'enseigner efficacement le français, les mathématiques, la physique, l'histoire... Ou plus précisément encore : la lecture, la proportionnalité, la dissertation, les lois des Newton, ou l'Ancien Régime.

C'est à l'aune de ces savoirs que sont dites efficaces ou non telles ou telles pratiques. La difficulté ici est d'associer trop abusivement et exclusivement à une pratique un et un seul type d'effet relatif à l'apprentissage d'un et un seul savoir. En somme, c'est ici le choix des critères qui semble aller de soi. Mais il est très étonnant que cette façon de penser l'évaluation fasse l'impasse sur des savoirs qui, de l'avis général, des enseignants comme des parents en passant par tout pédagogue entendu, sont essentiels à l'éducation d'un être humain et qui, pourtant, ne figurent pas dans le programme³⁶ : autonomie, esprit critique, civisme et moralité, esprit d'initiative, créativité, exercice du jugement esthétique, capacité à travailler en groupe, à émettre et à recevoir des critiques. . . Sans doute ces savoirs et savoir-être sont-ils jugés « trop gros », « trop épais³⁷ » pour pouvoir être mesurés avec précision. Mais on pourrait faire valoir qu'en réalité, ils ne sont pas plus difficiles à mesurer que les savoirs plus traditionnels dont la maîtrise à l'issue d'un test standardisé n'est pas révélatrice d'une véritable possession³⁸. Autrement dit, pour pouvoir départager deux pratiques pédagogiques ou didactiques en matière d'efficacité à dispenser un savoir, il faudrait déjà se mettre d'accord sur ce qu'est le savoir. Les modalités d'évaluation de l'apprentissage seront alors calibrées pour mesurer un type d'objet précis.

Et c'est là que réside la troisième difficulté insoupçonnée : qu'est-ce que le savoir ? Si le savoir est envisagé comme un objet ou comme des morceaux d'objet, alors il est facile de mettre en place des tests formels et très simples permettant de déterminer si « l'objet de savoir » voire sa fraction a été transmise ou non. Le savoir peut être quantifié, délimité donc précisément mesuré et seules les pratiques qui ont un haut ratio (savoir transmis)/(temps passé) pourront être qualifiées d'efficaces. En revanche, si l'on opte pour une définition pragmatiste du savoir, on cherchera avant tout à mesurer la profondeur, c'est-à-dire la pluralité ou la richesse d'une signification qu'un savoir a acquis. Mais celle-ci requérant par définition un temps long, il ne semble pas possible de se livrer à un exercice comptable et formel. Une pratique

36. À tout le moins, pas sur le même plan que les savoirs disciplinaires

37. (PUTNAM 2004)

38. On ne compte plus les cas où un élève semble maîtriser un savoir. . . oublié dès le lendemain de l'interrogation

pédagogique ou didactique pertinente ne sera pas celle qui, dans un temps plus ou moins réduit, transmet un maximum d'informations mais celle qui permet à l'élève d'expérimenter, de faire l'expérience toujours plus vaste de ses connaissances. Elle s'inscrit forcément dans un temps long parce qu'elle n'envisage pas qu'un savoir puisse être acquis définitivement. Le savoir, dans cette perspective, n'est pas mesurable mais seulement observable dans certaines circonstances. Il s'apparente d'avantage à l'expression d'un trait de caractère qu'à la possession d'un objet : connaître, ce n'est pas être capable de résoudre des exercices artificiels et formels, mais être capable d'agir comme il faut quand il le faut. Dès lors, il n'existe pas de différence entre savoirs disciplinaires (dont l'acquisition serait mesurable) et savoirs comportementaux (dont l'acquisition ne serait pas mesurable), à moins justement d'opter pour une définition réificatrice et réductrice du savoir en général³⁹... Ainsi donc l'exigence traditionnelle d'efficacité peut être questionnée : Sur quoi porte-t-elle exactement ? Que mesure-t-elle précisément ? Ne crée-t-elle pas de toute pièce et l'objet de son enquête et les instruments de mesure ? Ne repose-t-elle pas sur un paradigme implicite, chargé d'évidences et de préjugés sur ce qu'est le savoir, l'apprentissage et l'éducation ?

Il semble donc que derrière la question de l'efficacité se cache un choix de valeurs à l'aune desquelles celle-ci tend à se définir. C'est finalement ce choix qui reste largement impensé dans les comparaisons ordinaires de pratiques et qui disqualifie bien vite certaines d'entre-elles. Le temps d'enquête permet de remettre au devant de la scène l'épineuse question des critères d'efficacité, pointant du doigt l'importance des valeurs dans toute entreprise scientifique (PUTNAM 2004).

On pourrait par ailleurs faire remarquer que la question de l'efficacité et de la perte de temps est une préoccupation essentiellement adulte. C'est uniquement parce que nous en savons plus que nous pouvons voir ce qui n'a pas été vu, appris, retenu. Et c'est parce que nous avons connaissance de ce qui manque que nous pouvons décider que tel épisode a duré trop longtemps au point qu'il n'a pas permis de travailler tel autre savoir. Mais pour celui

39. Ou de trouver un moyen de distinguer fondamentalement et non arbitrairement les premiers des seconds.

qui sait peu ou celui qui apprend, le temps passé à apprendre n'est pas un temps perdu, un temps gâché, un temps où il aurait fallu faire plus. Noël et Mathieu n'ont pas eu l'impression de perdre leur temps lorsqu'ils se sont engagés dans des impasses comme le découpage en toutes petites pièces du rectangle ou dans le traçage à la craie du grand triangle. C'est uniquement d'un point de vue extérieur soucieux de transmettre toujours plus que nous pouvons juger ces moments comme relevant de la perte de temps inutile. Pour les deux élèves enquêteurs, ces moments sont aussi source d'apprentissage et d'éclaircissement de la situation dans laquelle ils se trouvent. Pour eux, ce n'est pas de la perte de temps mais le temps nécessaire pour explorer certaines pistes finalement infructueuses. Un temps perdu est un temps duquel rien n'est retiré, dans lequel rien n'est appris. Mais l'erreur est déjà une leçon, négative certes, mais une leçon tout de même : telle proposition n'est pas solution. L'exigence d'efficacité cache souvent un désir, celui de vouloir que les enfants soient des hommes avant d'être des enfants. Le temps d'enquête est un temps qui revendique son affranchissement de la contrainte de rentabilité ou d'efficacité du temps didactique. Non qu'il promeuve l'inefficacité (ce qui serait absurde) mais qu'il n'envisage pas l'enseignement et l'apprentissage comme quelque chose qui puisse être mesuré ou quantifié avec exactitude et qu'il serait donc possible d'assigner à un temps précis. Prenant modèle sur la temporalité de la recherche scientifique, le temps d'enquête demande à ce que lui soit appliqué la même non-exigence de rentabilité. Encore une fois, cela ne signifie pas qu'il n'a que faire du résultat mais que, comme dans la recherche scientifique, il ne doit pas y être conditionné. Le temps d'enquête est un temps qui s'inscrit dans la durée, qui replace les apprentissages sur des périodes qui excèdent largement le temps habituellement alloué aux « séances » et « séquences ». C'est un temps qui laisse du temps parce qu'il admet qu'un savoir ne s'acquiert jamais une fois pour toute ; qu'il s'agit bien davantage d'une transformation progressive de l'être qu'une extension de l'avoir.

Tâtonnement et part du maître

10.1 Introduction

LE chapitre précédent a montré ce qui nous a semblé être un exemplaire assez flagrant d'enquête telle qu'elle pouvait se dérouler à l'École Freinet. À cette présentation analytique, il convient d'apporter deux remarques. D'abord, ce serait une erreur de réduire le temps d'enquête à la succession d'épisodes de ce genre. À l'École Freinet, les élèves ne travaillent pas uniquement sous la modalité de la Recherche ; le descriptif des journées de classe¹ le montre assez : qu'il s'agisse de la classe des Petits, des Moyens ou des Grands, nous avons pu noter une pluralité de pratiques qui diffèrent assez nettement de la Recherche présentée. Néanmoins, cette dernière nous a paru être le type d'activité didactique le plus emblématique de la manière dont fonctionne le temps d'enquête. Une première erreur serait donc de réduire les pratiques pédagogiques de l'École aux Recherches et d'en faire la condition pour pouvoir parler de temps d'enquête. Comme nous le montrerons dans le chapitre à venir (Cf. chapitre 11, p. 693), le temps d'enquête est compatible avec une pluralité de pratiques et d'institutions didactiques à condition qu'un principe de continuité expérientiel les lie toutes. Ensuite, la part du maître semble relativement réduite à l'École Freinet. Telle qu'elle a été décrite, la Recherche présentée semble reléguer le professeur à des rôles marginaux d'autorisation et de validation de l'enquête. Dans l'investigation elle-même, il paraît même absent. Est-ce une caractéristique du temps d'enquête ? Est-ce la réalité ? Temps d'enquête rime-t-il nécessairement avec grande réserve professorale voire avec son absence ? Ce serait là encore faire une erreur et réduire l'en-

1. Cf. chapitre 2, p. 109.

semble des pratiques de l'École à la Recherche. Le fait que l'enseignant soit assez peu intervenu pour la recherche présentée ne signifie pas qu'il n'intervient pas pour d'autres Recherches, encore moins qu'il n'intervient jamais, quelque soit l'activité. Ce serait également sombrer dans une conception mythique, romantique du tâtonnement et de la pédagogie des Freinet qu'ils ont longtemps combattue : celle d'une pédagogie « non-directive », sans maître, une pédagogie de la liberté totale des élèves... À l'École Freinet, le professeur à *une part* qu'Élise a justement rappelée devant les dérives qu'elle a pu constater d'elle-même (É. FREINET 1966).

Cette part du maître, dirons-nous, c'est celle de l'action juste, pertinente, correcte. C'est l'intervention qu'il faut, comme il faut, quand il faut. Elle est celle qui, sans faire le travail de l'élève, sans lui donner la réponse, le redirige vers la voie d'un travail sérieux et abouti. Pour Élise Freinet, la part du maître est celle qui assure un travail exigeant de la part des élèves et qui rend ce dernier possible. Sorte de vertu à la fois personnelle et professionnelle, cette capacité à agir de sorte à ce que l'enfant persiste dans un travail de qualité est précisément ce qui est attendu de la pédagogie des Freinet. En des termes plus deweyens, nous pourrions dire que la part du maître réside dans sa capacité à placer l'élève dans une posture de recherche, de le mettre dans une véritable *situation*. Faire en sorte qu'il cherche, qu'il tâtonne, voilà la fin à laquelle est subordonnée l'action juste. Or, si l'élève est déjà actif, en pleine investigation, il est bien évident que le professeur n'a guère de raison d'intervenir. En revanche, si cela est loin d'être le cas, alors non seulement il le doit, mais il doit avec force et intensité si besoin. Dès lors, on le comprend, le problème n'est plus situé entre l'intervention et la non-intervention, mais entre celle qui est juste (donc suffisante) et celle qui ne l'est pas (insuffisante ou excessive). Si, dans le cadre de la Recherche que nous avons décrite dans le chapitre précédent, la part du maître a semblé si réduite, ce n'est pas parce que l'absence du professeur est un critère du temps d'enquête mais parce que cette Recherche n'appelait pas plus de sa part.

Dans le présent chapitre, nous donnons à voir ce qui précisément n'était pas visible dans le précédent, à savoir, la manière dont peut agir l'enseignant lorsqu'il est amené à intervenir auprès d'un élève en difficulté. Toute la ques-

tion sera alors de montrer en quoi l'action du professeur relève d'une action juste, c'est-à-dire d'une action qui s'efforce de placer l'élève dans une posture de recherche, d'enquête. Si la Recherche était exemplaire de ce que peut être une enquête à l'École Freinet, le cas que je m'appête à présenter est exemplaire du type de relation didactique qui peut y apparaître, soit du mode d'intervention dont peut faire preuve le professeur. Là encore, il s'agira de partir d'un cas et d'examiner avec précision la manière fine dont l'enseignant intervient auprès d'un élève en difficulté pour le placer dans une posture de recherche qui, nous le verrons, sera la condition nécessaire d'un réel apprentissage. C'est de cette façon que nous donnerons à voir cette action juste, cette part du maître typique du temps d'enquête.

10.2 Préalables méthodologiques

10.2.1 Précisions analytiques

L'objet de ce chapitre porte, davantage que le précédent, sur les actions du professeur dans le cadre d'une situation d'enquête. Contrairement à la Recherche, celles-ci vont être beaucoup plus nombreuses et décisives. C'est pourquoi, en plus des catégories liées au temps d'enquête, il convient d'inclure dans notre grille conceptuelle descriptive des outils davantage adaptés à la lecture de l'action professorale. Dans ce chapitre, j'utiliserai donc un certain nombre de concepts de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)². Cette approche envisage l'interaction didactique comme un travail conjoint du professeur et de l'élève. Les actions de l'un et de l'autre sont ainsi co-déterminées : dans le cadre d'une transmission de savoir, ce que fait l'élève dépend en partie de ce que fait le professeur et inversement.

On parle de *contrat didactique* pour désigner l'ensemble des attentes réciproques, relativement au savoir en jeu, qui structurent ces actions. Le contrat est constitué d'habitudes à la fois génériques et spécifiques. Génériques lorsqu'elles se retrouvent de situation en situation d'enseignement ; par exemple l'obligation qu'a l'élève de prendre la responsabilité de ses propres

2. Voir notamment (MERCIER et SENSEVY 2007) et (SENSEVY 2011).

propos, d’asserter sincèrement et de lui-même les réponses aux questions qui lui sont posées (on parle de *clause proprio motu* pour désigner cette obligation). Spécifiques lorsqu’elles n’apparaissent qu’en présence d’un certain (type de) savoir ; par exemple, l’utilisation des instruments géométriques adéquats (règles, compas, équerre. . .) lorsqu’il s’agit de tracer une figure géométrique³.

Le contrat est donc toujours tributaire d’un contexte dans lequel il doit être respecté. Ce contexte, on le nomme *milieu didactique*. Le milieu didactique est défini par l’ensemble des acteurs ainsi que des ressources intellectuelles et matérielles mobilisées. Il est important de comprendre que le milieu n’est pas défini *a priori* mais en fonction des actions effectivement entreprises. Par exemple, une règle n’est pas dans le milieu didactique si, bien que présente physiquement, elle n’est pas utilisée dans la résolution du problème⁴. Chaque problème admet pour sa résolution, un milieu, c’est-à-dire certaines manières d’agir et certaines ressources. Voilà pourquoi on dira d’un élément important pour la résolution du problème qu’il « fait ou ne fait pas milieu » en fonction de son usage effectif dans la résolution du problème.

Cela signifie que contrat et milieu didactiques entretiennent une relation dialectique : la satisfaction du contrat suppose la constitution d’un milieu adéquat. En d’autres termes, « faire milieu » (SENSEVY 2011, p. 473) c’est, d’une certaine manière, satisfaire son contrat (puisque’on utilise ce qu’il faut comme il faut pour faire ce qu’il faut) et inversement.

L’action du professeur, dans un contexte d’enseignement est elle aussi déterminée par un contrat dans lequel se trouvent des clauses aussi bien génériques que spécifiques. Parmi les clauses génériques figure celle de dire sans trop dire, de dévoiler le savoir sans trop le faire, de s’exprimer mais pas trop. On nomme cette clause « la dialectique réticence-expression » (SENSEVY 2011, p. 390). Si le professeur délivre d’emblée le savoir à enseigner, celui-ci apparaît dépourvu de toute signification à l’élève, de la même manière qu’une réponse à une question n’en est pas une s’il n’y a pas de question. Mais d’un autre côté, le professeur ne peut pas rester muet, disparaître. Par

3. À partir du moment où les élèves ont appris à s’en servir, bien entendu.

4. Si tel était le cas, on verrait mal ce qui *ne ferait pas* partie du milieu.

définition, un enseignement sans professeur n'est pas un enseignement. L'action professorale est donc toujours comprise dans une tension entre dire et ne pas dire, entre l'expression et la réticence volontaire. On parle de dialectique réticence-expression pour désigner cette tension. Dialectique car l'expression, en tant qu'elle n'est jamais totale (sans quoi il n'y a pas enseignement), tait toujours quelque chose et définit une forme de réticence. Inversement, ce qui est tu, c'est ce qui n'est pas exprimé. L'un définit donc toujours l'autre, en creux et la lecture du dit/non-dit est une clé de la réussite pour l'élève.

Le non-respect de cette clause du contrat professoral peut entraîner la fin de l'enseignement comme recherche effective d'une signification par divulgation directe de la réponse. Il s'ensuit alors souvent deux types d'effets que (BROUSSEAU 1998/2004) nomme respectivement « effet Topaze » et « effet Jourdain ». Lorsque l'expression est trop importante, que le professeur délivre trop vite à l'élève cela même qu'il est censé trouver lui-même, se produit un effet Topaze radical⁵. L'élève semble alors disposer du savoir en jeu, alors qu'il s'agit pour le moment d'une apparence ; la réelle signification de ce savoir lui échappe encore. Cette attribution abusive est nommée par Brousseau « effet Jourdain » : être possesseur d'un savoir sans le savoir⁶. . . Ainsi donc certains gestes, certains propos du professeur tendent-ils, plus ou moins, à produire ces effets ou plutôt à s'en rapprocher. On notera que, dans certains contextes et sous certaines conditions, l'intervention professorale « flirte » avec ces effets, car c'est parfois une manière efficace pour faire avancer l'élève dans le savoir.

Il y a cependant des moments, dans la situation d'enseignement, dans lesquels l'enseignant est tenu de s'exprimer le plus et le plus clairement possible. C'est notamment le cas lorsqu'il doit préciser un aspect du contrat. Une faiblesse dans l'ordre de l'expression, et c'est le contrat qui peut ne pas être respecté faute de clarté. C'est également le cas lors de l'institutionnali-

5. Le nom de cet effet est une référence au maître d'école de la pièce de théâtre du même nom écrite par Marcel Pagnol. Dans l'une des scènes, Topaze fait une dictée à sa classe et, s'apercevant qu'un élève a écrit « les mouton », il reprend et dit « les moutonssss ». Entendant la différence, l'élève corrige son erreur et Topaze continue la dictée.

6. La référence est bien sûr ici la pièce de théâtre de Molière *Le bourgeois gentilhomme* dans laquelle M. Jourdain « fait de la prose sans le savoir ».

sation. L'institutionnalisation vise à officialiser, nommer et résumer le savoir qui a été travaillé. Ce geste professoral est important car il permet à l'élève de savoir ce qu'il est tenu de retenir et donc au professeur de savoir ce qu'il est en droit d'exiger de lui.

10.2.2 Contexte et matériel analysé

Cet chapitre se propose d'analyser quatre séquences tirées de deux films consécutifs d'une dizaine de minutes chacun⁷. Je nomme ces séquences « épisodes » par la suite. Les épisodes sont traités par ordre chronologique mais ne se suivent pas forcément immédiatement : j'ai opté pour les séquences du film qui illustrent le mieux l'évolution de la posture de l'élève Noël vis-à-vis du problème (grâce à l'intervention professorale). Je donne plus loin un synopsis général de l'ensemble du film. Avant l'analyse de chaque épisode, je propose un synopsis découpé en phases. Dans les deux cas, l'objectif est de synthétiser l'objet dont il est question, d'en dégager une sorte de point de vue global permettant d'avoir rapidement en tête le contexte plus ou moins large, à défaut de pouvoir communiquer le film lui-même. Les détails et l'analyse sont donnés par la suite.

La prise d'image s'est effectuée en se centrant sur le travail de l'élève afin d'observer la manière dont il tente de résoudre le problème. On n'y voit le professeur que lorsqu'il prend part à ce travail. L'idée était en effet d'enregistrer le déroulé d'un tâtonnement de sa naissance à sa résolution. À l'origine, l'objectif n'était pas de faire voir la part du maître. Celle-ci y est perceptible parce que la situation l'exigeait.

La séance et les extraits analysés ont été filmés dans la classe des Grands, durant le temps d'Accompagnement Personnalisé Complémentaire en novembre 2014, donc un temps hors classe ordinaire. L'organisation interne à l'École aboutit au fait que seuls les élèves de CE2 (au nombre de 7) sont pré-

7. L'épisode est filmé sur deux vidéos qui se suivent. Le minutage respecte ce découpage. Les intervalles de temps simples sont ceux qui se passent durant la première vidéo. Les intervalles de temps avec un « prime » (') sont ceux qui se passent dans la seconde vidéo. Idem pour les tours de parole. Cf. tableau 10.1, p. 649.

sents. À l'École, l'organisation des APC reprend celle du travail personnel⁸ : chaque élève avance son plan de travail (travail sur fichier autocorrectif, texte libre, recherche sur ordinateur. . .) et le professeur passe voir les élèves afin de leur faire corriger leur travail, de s'assurer de la bonne compréhension de ce qui a été fait ou de les aider si besoin. Avec moins d'élèves, le professeur peut passer davantage de temps avec chacun d'eux. Noël⁹ est alors en CE2. Durant la séance il doit réaliser un exercice d'un fichier de géométrie. Il exécute le premier exercice de la première fiche. Celui-ci consiste à aligner un point C avec deux autres points donnés, A et B :

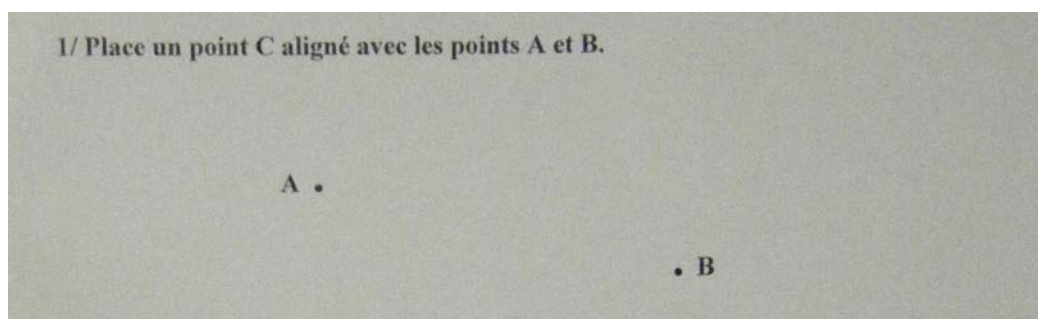


Photo. 10.1 – Exercice tel qu'il apparaît dans le fichier.

Cet exercice est le premier d'un fichier de géométrie créé par le professeur en vue de construire les notions de segment, de droite et de demi-droite. Ici le but est de construire une signification précise (mathématique) du concept d'alignement, signification à partir de laquelle construire celle du concept de droite. Les élèves de l'âge de Noël disposent déjà d'une certaine signification du concept d'alignement. La plupart d'entre eux savent en effet aligner des objets dans l'espace, il en ont une certaine expérience. Mais cet alignement reste grossier, empirique et surtout essentiellement *pratique*. L'objectif de cette fiche et de cet exercice est justement d'étendre et d'affiner cette première signification afin d'aboutir à une signification plus proprement mathématique donc abstraite. Il s'agit d'abstraire, sur la base d'une signification pratique, un concept mathématique. En ôtant le vague et l'à peu près de la signification

8. Voir notamment le chapitre 2, p. 213

9. Il s'agit du même Noël quand le chapitre 9.

initiale du concept d'alignement, c'est-à-dire en le débarrassant autant que possible de son aspect empirique pour le transformer en concept abstrait, on tendra vers celui de droite.

10.2.3 Analyse *a priori*

Une analyse *a priori* pourrait commencer par se demander comment l'élève, qui possède une première signification « d'alignement », va-t-il se comporter pour résoudre le problème en l'état. Si rien n'indique pour l'instant où il va placer le point C, nous pouvons déjà effectuer quelques conjectures sur la manière dont il va procéder au placement et à sa vérification.

Son expérience de l'alignement est une expérience pratique, ordinaire, quotidienne. Dans celle-ci, « aligner » veut dire « mettre sur la même ligne » (droite) et « mettre dans l'axe » (je reprends là des expressions que Noël emploiera au cours de l'épisode). S'il doit aligner un objet avec deux autres donnés, il disposera le troisième d'une certaine manière puis vérifiera, à l'œil nu si tous les trois sont bien « dans le même axe ». Il pourra éventuellement se placer en bout d'alignement et vérifier si aucun objet ne déborde. Si tel est le cas, il le réajustera¹⁰. Il réitérera sa procédure de vérification jusqu'à n'observer qu'un seul objet. Il peut également imaginer une ligne passant par les deux objets donnés et tenter de placer le troisième sur cette ligne imaginaire puis effectuer la vérification préalablement décrite. Dans la plupart des cas ordinaires dans l'espace, il ne tracera pas de ligne ni n'utilisera d'un quelconque instrument... ou au mieux, uniquement comme moyen de vérification. Cette manière ordinaire de résoudre un problème d'alignement consiste donc à tâtonner, à réajuster les objets à aligner. La précision de l'alignement est alors fonction du problème à résoudre mais rares sont ceux qui, à l'âge de Noël, exigent une précision telle qu'elle exigerait l'emploi d'instruments ou de tracés¹¹. Nous pouvons donc conjecturer que c'est d'abord ainsi que va procéder

10. Depuis notre observation, l'exercice a été modifié et le professeur invite désormais à réaliser cette procédure. Il propose en effet d'aligner trois punaises sur un morceau de carton. On observe alors l'élève porter ce morceau à hauteur de ses yeux, fermer un œil et réajuster une punaise qui ne rentrerait pas dans le rang jusqu'à n'en voir plus qu'une.

11. Il y a bien sûr le cas du jardinier qui, pour aligner ses semences use d'une ficelle. Cependant, cette pratique est loin d'être ordinaire (sauf pour les jardiniers) alors qu'on

l'élève.

Par ailleurs, dans cet exercice, l'élève peut décider de placer le point C à l'extérieur ou à l'intérieur des deux points donnés. Si la satisfaction de la consigne ne dit rien sur l'endroit où il est attendu qu'il faille placer le point sur (AB), l'objectif didactique suppose la compréhension de l'indifférence de position sur la droite, du strict point de vue de l'alignement. En effet, puisqu'il s'agit ici de construire une signification précise de l'alignement, il ne saurait être question de laisser s'installer l'idée qu'un alignement de points est « borné ». L'élève est donc bien libre de placer le point C entre A et B ou au-delà d'eux, mais il doit être capable de produire ces deux solutions si on les lui demande, de justifier de l'indifférence de ces solutions relativement à l'alignement. Cette précision me semble importante car, comme nous le verrons, Noël va associer l'alignement à une et une seule procédure : aligner, pour lui, ce sera placer un point *entre* deux autres, à « l'intérieur » des deux points donnés (et seulement cela). Or, c'est justement cette restriction de la signification de l'alignement, contraire à l'objectif didactique, qui justifiera le renouvellement du contrat didactique opéré par le professeur. Sans cet aspect de l'objectif didactique, ce renouvellement serait incompréhensible.

Nous pouvons donc dégager deux critères qui pourraient attester de l'apprentissage de l'élève. Premièrement, le passage d'une procédure de réalisation de l'alignement profane à une procédure experte. La procédure profane reprendrait la manière dont on s'y prend avec des objets matériels mais cette fois sur le papier : je place un point aligné « à vue d'œil » avec les deux autres sur ma feuille et j'utilise au mieux ma règle pour vérifier l'alignement (en traçant ou non la « ligne »). Si ce n'est pas le cas, je gomme mon point et recommence jusqu'à obtenir satisfaction. La procédure experte, précise et surtout attendue dans le cadre de l'école n'est cependant pas celle-là. Elle exige non seulement l'usage d'un instrument (la règle) mais encore un usage particulier, pour ainsi dire prioritaire de celui-ci. Pour aligner un point avec deux autres, la procédure attendue exige :

1. que la règle soit placée sur les deux points donnés,

effectuera la procédure décrite si nous avons le besoin d'aligner des objets sans plus de précision (des tables, des chaises, des verres, des pots de fleurs, des plots. . .).

2. qu'une droite soit tracée, grâce à la règle ainsi placée, passant par les deux points,
3. qu'un point soit marqué sur cette droite.

Ce qu'il convient de remarquer ici, c'est le décalage, l'écart qui existe entre la procédure « profane » et la procédure « experte » relativement à la place de l'outil-règle : instrument inutile ou au mieux de vérification dans le premier cas, c'est en revanche un impératif du second. Ou encore, la règle (ou tout outil du même genre) vient, au mieux, en toute fin pour la procédure ordinaire alors qu'elle est au début dans la procédure savante. Voilà pour le premier critère.

Mais une bonne procédure de traçage, la maîtrise de la procédure experte, ne signe pas nécessairement une compréhension complète (au sens de la géométrie) de la notion d'alignement (et donc les prémisses du concept de droite qu'il contient). Après tout, on peut bien programmer un robot afin qu'il effectue cette tâche sitôt qu'il reconnaît deux points sur une feuille. Un second critère sera la capacité ou non de l'élève à *produire des inférences* (BRANDOM 2009) à partir de la notion même d'alignement. Étant donné qu'il comprend ce que signifie aligner, à savoir placer un point sur la droite comprenant déjà les points donnés¹², il doit se rendre capable de comprendre et de justifier :

1. que placer ce point entre ou en dehors des deux points donnés sont deux manières possibles de répondre à la question,
2. qu'il existe en réalité une infinité de solutions, ce qui inaugure l'appréhension d'une propriété essentielle de la droite.

Si donc notre élève parvient à satisfaire ces deux critères¹³, nous aurons de bonnes raisons de penser qu'un véritable apprentissage aura eu lieu.

12. Bien évidemment, je reformule là ce qui peut n'être qu'à l'état d'intuition chez l'élève.

13. Il serait naïf ou illusoire de vouloir que l'élève satisfasse parfaitement ces deux exigences dès le premier exercice. Par exemple, exiger de lui qu'il aligne rapidement et sans accroc un point avec d'autres, quelle que soit la configuration ne me semble pas réaliste. Pour l'heure, le seul fait qu'il n'envisage plus la règle comme un instrument de vérification seulement mais aussi comme un instrument de construction me semble essentiel.

10.2.4 Synopsis de l'ensemble de l'épisode filmé

| Grands épisodes didactiques | Minutage | Tours de parole | Descriptif succinct |
|--|----------------|-----------------|---|
| Travail d'explication avec le Professeur | [00:00-06:45] | 1-110 | Le Professeur assiste Noël dans la réalisation de l'exercice. Malgré une apparente réussite, il constate la subsistance d'une confusion : Noël pense nécessaire que C soit sur [AB] pour être aligné avec A et B. |
| Premier tâtonnement (sur le cahier) | [06:45-09:52] | 110-138 | Le professeur demande à Noël si C doit obligatoirement être sur [AB]. Devant les hésitations de celui-ci, il lui demande de refaire l'exercice en plaçant C ailleurs que sur [AB] mais toujours aligné. Noël se retrouve seul face à son cahier et « recopie » la solution trouvée avec le Professeur. |
| Évaluer une hypothèse avec le Professeur | [09:52-11:50] | 139-168 | Lorsque le Professeur revient, Noël propose une première hypothèse : A, C et B forment « un virage » (C « au-dessus » de [AB]). Le professeur fait réfuter cette hypothèse par Noël lui-même. Il institutionnalise deux définitions opératoires de l'alignement reprenant les termes de Noël : 1) aligné = « qui ne fait pas de virage » 2) aligné = « dans le même axe » |
| Second tâtonnement (au tableau) | [00:00-02:45]' | 1'-17' | Le professeur renvoie Noël au tâtonnement mais au tableau cette fois. Noël émet « en acte » plusieurs hypothèses, plaçant différents points « autour » d'un segment [AB] tracé au tableau. Aucun point n'est cependant placé « au-delà » de A ou de B. |
| Travail de résolution avec le professeur | [02:45-07:46]' | 18'-92' | Le professeur fait remarquer à Noël que la règle qu'il a utilisée pour tracer [AB] est plus grande que le segment. Après hésitation Noël envisage de placer le point C « derrière » A ou B. Le professeur lui fait placer plusieurs points C alignés avec A et B sur et en-dehors de [AB]. |
| Ouverture et institutionnalisation | [07:46-09:26]' | 93'-121' | Le professeur demande à Noël combien il existe de points alignés avec A et B. Après précision, Noël en arrive à la conclusion qu'il y en a une infinité. Le professeur institutionnalise le savoir travaillé et demande à Noël d'aller recopier le travail fait au tableau dans son cahier. |

TABLE 10.1 – Tableau synoptique d'un travail individuel de géométrie filmé et transcrit.

10.3 Épisode 1 : L'origine du tâtonnement

10.3.1 Synopsis de l'épisode

| N° | Phases |
|----|---|
| 1 | P. demande à Noël de rechercher, de tâtonner (« Réfléchis ! Moi j'aimerais que tu cherches quelque chose. J'ai envie que tu tâtonnes un peu. »). |
| 2 | P. rappelle la question (« Je t'ai posé une question : est-ce qu'il faut que le C soit entre les deux points ? + Pour qu'ils soient alignés ? »). |
| 3 | Noël tente d'en savoir plus (« Bah je dois prendre la règle, là ? », « J'veais tâtonner au tableau ? »). |
| 4 | P. refuse de répondre clairement (« Bah tu cherches. Cherche un petit peu, tâtonne un peu. ») et s'éloigne. |

TABLE 10.2 – Minutage : [06 :19-07 :31] ; Tours de parole : 110-122

10.3.2 Analyse

Le premier extrait que je propose d'analyser est celui dans lequel le professeur tente de faire rentrer Noël dans le tâtonnement. Rappelons que Noël est initialement en train de faire un exercice relativement classique de géométrie semblable à de nombreux autres. Il n'inclut même pas de manipulations préalables qui introduisent fréquemment un type de tâches et d'exercices standardisés. Aussi l'épisode ne débute-t-il pas par un tâtonnement : au Tdp 1 [00 :00] Noël ne tâtonne pas, il découvre l'exercice soit le problème qu'on lui soumet. Mais celui-ci est loin d'être clair pour lui et c'est pourquoi il fait appel au professeur afin de le rendre plus explicite. Le problème contenu dans l'exercice ne fait donc pas (encore) problème pour lui car c'est l'obstacle lui-même qui n'est pas perçu. La situation n'en est donc pas une à proprement parler. Ou plus exactement la seule situation dans laquelle se trouve Noël pour l'instant, c'est celle qui lui indique qu'il doit résoudre un problème mais que celui-ci est encore trop indéterminé pour pouvoir commencer à le résoudre. Noël veut respecter sa part du contrat didactique, faire l'exercice qu'on lui propose mais ce contrat est encore trop flou et il ne peut le satisfaire. Il faut attendre le Tdp 110 pour que s'opère une première rupture de contrat qui initie le véritable tâtonnement.

Si ce premier épisode me semble intéressant, c'est qu'il montre comment un tâtonnement peut émerger d'une situation ordinaire de classe (ici la réalisation d'un exercice de géométrie relativement banal). À mon sens, ce cas est représentatif d'une autre manière dont émergent les tâtonnements à l'École Freinet : les exercices proposés directement ou indirectement par l'enseignant constituent une source non négligeable de tâtonnements observables. Néanmoins, ceux-ci présentent une différence par rapport aux tâtonnements plus spontanés comme ceux des Recherches : la problématique existe déjà préalablement « quelque part », en l'occurrence, sur la fiche. La construction de la problématique s'apparente donc davantage à une mise en correspondance d'une problématique construite par l'élève et celle présente dans l'exercice. Noël doit donc bien construire le problème, *i.e.* le comprendre, le faire sien à l'intérieur d'un cadre plus ou moins prédéfini, ce qui peut s'avérer utile mais

qui peut aussi parfois poser difficulté. Dans le second cas (qui va être celui que nous allons observer), le rôle du professeur est important car c'est à lui que revient la tâche d'aménager le milieu tel qu'il a été construit par l'élève et qui ne lui permet pas d'avancer. Autrement dit, ce qui va être typique ici, c'est de voir comment et pourquoi le professeur intervient dans la situation pour passer d'un type de tâche standardisé et incompris de l'élève à un tâtonnement réel.

Pour comprendre comment s'effectue ce glissement, il faut s'attarder sur le début et la fin de ce premier épisode. Voici les premiers échanges de l'épisode (je mets en gras les éléments qui me semblent importants) :

| TdP | Minutage | Locuteur | Parole | Commentaire |
|-----|---------------|----------|--|---|
| 1 | [00:00-00:02] | No. | « Place un point C avec les points A et B »... | <i>Lit la consigne assis à sa table. P. derrière lui, debout mais penché sur lui.</i> |
| 2 | [00:02-00:03] | P. | Tu as oublié un mot très important. | <i>Le doigt en l'air.</i> |
| 3 | [00:03-00:09] | No. | « Place un point C aligné avec A et B ». | <i>Lit la consigne plus lentement.</i> |
| 4 | [00:09-00:12] | P. | C'est quoi le mot que tu avais oublié ? | |
| 5 | [00:12-00:14] | No. | Euh, c'était « aligné ». | |
| 6 | [00:14-00:16] | P. | « Aligné », d'accord. Qu'est-ce que ça veut dire justement ? | |
| 7 | [00:16-00:18] | No. | Ça veut dire que, lui, il doit être au centre . | |
| 8 | [00:18-00:25] | P. | Ah, ça veut dire qu'il doit être au centre ? Donc « aligner » ça veut dire « trouver le centre », « trouver le milieu » ? | |
| 9 | [00:25-00:26] | No. | Euh bah... | |
| 10 | [00:26-00:29] | P. | « Aligner » qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que ça veut dire ? | <i>No. et P. parlent en même temps.</i> |
| 11 | | No. | Je sais pas ... Faire une ligne ! | |
| 12 | [00:29-00:31] | P. | Ah ! Donc tu entends quoi comme mot dans « aligner » ? | <i>Se baisse encore plus et ferme les yeux pour entendre la réponse de No.</i> |
| 13 | [00:31-00:32] | No. | « Ligne » | |

La première intervention du professeur ne consiste pas à expliquer l'exercice à l'élève mais à le lui faire expliquer en partant de la consigne¹⁴. Aussi

14. Il s'agit là d'une stratégie professorale classique qui n'est pas propre à l'École Freinet.

paradoxal que cela puisse paraître, la première manière d'aider Noël va consister, pour le professeur, à lui demander de trouver cela-même qu'il demande. Nous verrons juste après que cette stratégie est fortement déterminée par ce que l'on peut appeler avec (GO 2007) le contrat didactique générique de l'École. Notons pour l'instant que, concrètement, elle se manifeste par la lecture de la consigne, laquelle va être l'occasion d'un premier échange essentiel pour tout le déroulé de l'épisode.

Noël oublie le terme « aligné » et le professeur le lui fait remarquer en tant qu'il s'agit là du mot essentiel (Tdp 1-5). C'est en effet lui qui fait que l'exercice est problématique. Sitôt énoncé, le professeur veut tester l'état des connaissances de Noël relatives à l'alignement (Tdp 6). Si l'élève fournit une réponse correcte, le problème est purement procédural : je sais ce que veut dire aligné, je sais reconnaître des points alignés mais je ne dispose pas encore de la technique matérielle pour tracer des points alignés. Si la réponse n'est en revanche pas satisfaisante, en plus du problème procédural, s'ajoute un problème de sémantique. À la question du professeur, Noël répond qu'aligner, « *Ça veut dire que, lui [le point à aligner], il doit être **au centre**.* » (Tdp 7). À ce stade, nous constatons seulement que Noël semble ou bien ne pas savoir ce que signifie l'alignement, ou bien, plus probablement, que la signification qu'il en a recouvre celle d'être au milieu : les conséquences pratiques de l'alignement sont pour lui les mêmes que celles de la recherche du milieu d'un segment.

Pour régler ce problème sémantique, le professeur use d'une petite étude lexicale¹⁵. Noël n'a pas de peine à trouver que c'est le mot « ligne » qui se trouve dans « alignement » et d'en déduire que le traçage d'une « ligne » aidera à la résolution du problème (il comprend cela avant même d'avoir explicité le morphème « ligne »). Par cette question, le professeur réactive la

Mais comme le montre (GO 2007) nombre de gestes professoraux à l'École Freinet se retrouvent ailleurs. Ce qui fait la particularité de la pédagogie de l'École, ce sont d'abord les institutions didactiques (reposant sur le principe du tâtonnement expérimental) formant système et les conséquences pratiques qu'elles engendrent sur les élèves comme sur les professeurs.

15. Les élèves de cette classe sont habitués à ce genre d'exercice. Ils sont en effet régulièrement invités à s'interroger sur le sens possible d'un mot au regard de sa composition, par reconnaissance des morphèmes qui le composent.

connaissance profane¹⁶ de Noël qui pourrait bien être une base à partir de laquelle construire une connaissance mathématique. À en rester là donc, on pourrait penser que le problème de Noël est presque réglé puisque l'analyse lexicale tend à dévoiler la solution¹⁷. Pourtant il n'en est rien. Noël est en effet loin d'avoir abandonner sa première idée. La situation a pour lui pris un sens qu'il n'est pas prêt d'abandonné : il s'agit de trouver le milieu de [AB]. Cela constitue un indéniable progrès relativement à la situation telle qu'elle était avant que le professeur ne fasse reformuler la consigne par l'élève. Néanmoins, l'idée qu'il en retire n'est pas encore celle qui correspond à la problématique attendue. Elle agit encore de manière souterraine. Elle continue de déterminer ses gestes, ses idées. Si « aligner » veut dire « faire une ligne », cela ne signifie pas que C ne doit pas être milieu de [AB], et cette perception du problème est intelligente. Le milieu didactique est pour l'instant insuffisant pour invalider ou montrer les limites de cette signification réduite de ce qu'est l'alignement... d'où sa prégnance. En outre, cette même idée va, indirectement, produire un certain nombre d'obstacles observables dans la suite de cette première phase¹⁸ :

- Noël veut chercher le milieu de [AB]. Le professeur l'en dissuade moins par des arguments et des explications que par ses questions et son activité mimogestuelle. Néanmoins, Noël placera un point C au milieu lorsque le professeur lui demandera de lui montrer la manière dont il pense procéder.
- L'une des raisons qui peut expliquer cette focalisation (j'y reviendrai) est que Noël est persuadé que les points physiques (●) sont le signe

16. Rappelons que par « profane », j'entends l'ensemble des gestes de résolution non experts tels qu'ils peuvent être appris, maîtrisés et utilisés dans la vie ordinaire (même par les personnes connaissant le mode expert). En l'occurrence, « aligner de manière profane » consiste en un alignement « à l'œil » et par réajustements successifs éventuels.

17. Il est entendu, durant tout l'exercice que « ligne » veut dire « ligne droite », même si le professeur le rappelle au Tdp 26' : « *Oui. Parce que, ce qu'il faut dire, quand même (mais c'est intéressant ce que tu dis), c'est que c'est quand même une ligne droite, hein.+* ». C'est pour cette raison que l'hypothèse du virage (supposant une courbe) est émise sans conviction, faute de mieux, par Noël (Cf. épisode 2, p. 663). Noël a donc associé de lui-même « ligne » à « ligne droite » : « *Ah oui, c'est des lignes, c'est pas un virage.* » (Tdp 146).

18. Pour des raisons de place je ne peux présenter l'ensemble de la retranscription. Dans ce qui suit, je résume donc la première phase sans faire figurer explicitement le transcript.

qu'il doit opérer un « reliage » (Tdp 37, 58, 98¹⁹). L'exercice oscille un long moment entre un exercice de géométrie et une simple tâche de traçage de ligne entre deux repères matérialisés par des points (●).

- En outre, Noël est gêné par *l'écriture* même d'un point géométrique. Il ne sait pas clairement si dans un cas comme celui-ci : « ●C », c'est ● ou C qui est le point (Cf. photogramme 10.2, p. 655).
- Les deux dernières difficultés combinées en donnent une dernière que manifeste bien ce que dit le professeur en Tdp 110 : « *Là le problème, c'est que tu as tracé deux lignes. Tu vois, tu en as tracé une là et tu en as tracé une là. Il aurait fallu que tu en traces vraiment une seule, hein. Sur la même, la même ligne tu as dit.* » Pour Noël, il ne peut y avoir une seule « ligne » puisqu'il s'agit de relier deux paires de points. Nous sommes alors dans un « monde » fait de points (●) reliés par des « traits », non un monde géométrique à proprement parler dans lequel les points sont des éléments constitutifs d'une « ligne » (d'une droite ou d'un segment de droite). Ce qu'il y a de frappant, ce n'est pas tant que droites et points soient conceptuellement radicalement séparés pour Noël (qui reste un élève de CE2) ; c'est que le rapport qu'ils entretiennent est et reste un rapport de liaison, un rapport très empirique d'objets liés entre eux. C'est cela qui fait sens pour l'élève.

La situation à laquelle l'élève fait face n'est pas celle qui correspond à l'exercice mais elle ne contient rien qui invalide cette interprétation. En d'autres termes, l'élève tâtonne mais son enquête porte sur un problème qui n'est pas posé (trouver le milieu de [AB]). Durant tout cet épisode, Noël va tenter de répondre à l'exercice à l'aide deux grands contrats qu'il pense opérants : le contrat de l'alignement ordinaire et le contrat « relier ». Le premier consiste à aligner un objet avec deux autres (ou plus), par réajustements successifs. Le second consiste à relier des points (●) par une ligne droite matérialisée par la règle. À plusieurs reprises Noël va placer C, tracer [AC] et [CB] puis vérifier que les deux segments sont colinéaires. Il va ajuster (*i.e.* « monter » ou « descendre ») le point (●) C jusqu'à obtenir ce résultat. On le voit, la procédure de l'élève est largement inspirée par la procédure profane

19. Cf. l'analyse du « virage », dans l'épisode 2, p. 666.

| | |
|--|--|
| | <p>Lors de sa première tentative, Noël place C au milieu de [AB] « à l'œil ». Le professeur dit alors : « <i>Moi je veux voir le point, hein. Je veux pas que voir le nom du point.</i> » (Tdp 55). Noël trace alors un point physique (●) à gauche de C. Puis il en place un second à droite de C. Le professeur fait alors remarquer le problème : « <i>Ah ! Donc... mais donc... Mais là il y a deux points !</i> » (Tdp 59). Puisqu'il n'y a qu'un point C, Noël comprend qu'il doit trouver une autre solution.</p> |
| | <p>Après un moment d'hésitation, Noël dit : « <i>Alors... p'têtre qu'il y a en dessous... J'vais le mettre en dessous ? J'vais essayer au-dessus.</i> » (Tdp 65). Joignant le geste à la parole, il gomme l'un des ● puis C qu'il réécrit au-dessus du ● restant. Il relie ensuite virtuellement ces points en plaçant sa règle. Le point C (●) n'étant pas bien placé, il le gomme, le replace, revérifie et ainsi de suite. Enfin, il relie les points (●) A et C, puis C et B. C'est alors que le professeur lui fait remarquer que : « <i>Là le problème, c'est que tu as tracé deux lignes.</i> » (Tdp 110) (cf. ci-après).</p> |
| | <p>Plus tard dans la séance, Noël veut tracer [BC] mais B se situe sur la trajectoire. Il hésite alors sur ce qu'il faut faire : « <i>Euh... ah oui mais y'a ça. On avait dit que la solution c'était ça, le mettre au-dessus.</i> » (Tdp 45').</p> |
| | <p>Se souvenant de la manière dont il avait solutionné ce problème auparavant, il efface B et le réécrit au-dessus de ●. Il trace ensuite [BC] en « reliant » les ● correspondants.</p> |

Photo. 10.2 – Photogramme 1

de l'alignement puisque la règle sert au mieux d'instrument de vérification et certainement pas de détermination, exactement comme lorsqu'on trace une ligne (réelle ou imaginaire) sur un alignement supposé afin de voir quel élément ne serait pas bien placé. Malgré cette procédure fastidieuse, Noël parvient à fournir une réponse apparemment correcte. Voici alors l'échange qui s'ensuit :

| TdP | Minutage | Locuteur | Parole | Commentaire |
|-----|---------------|----------|---|-------------|
| 110 | [06:19-06:45] | P. | [...] Non, je trouve que c'est, je trouve que c'est bien. Ils sont alignés tes points... <i>Ils sont à peu près alignés tes points.</i> Maintenant est-ce que tu... ton point, tu le... Il fallait forcément, tu as dit tout à l'heure, il fallait qu'il soit au centre, que tu cherches le centre et le milieu ? | |
| 111 | 06:46 | No. | Euh non. | |
| 112 | [06:46-06:49] | P. | Est-ce que ça veut dire qu'il doit <i>forcément</i> être entre les deux points ? | |
| 113 | [06:49-06:54] | No. | Euh bah non, pas forcément : il peut être plus près d'un ou plus près de l'autre. | |
| 114 | [06:54-07:01] | P. | Il pourrait être plus près de l'un ou plus près de l'autre. Oui. Est-ce que ça les empêcherait... Si le C était plus près du B, est-ce que ça l'empêcherait d'être sur la même ligne ? | |
| 115 | 07:02 | No. | Non ! | |
| 116 | [07:02-07:05] | P. | Et s'il était plus près du A, ça l'empêcherait d'être sur la même ligne ? | |
| 117 | [07:05-07:07] | No. | Non, justement, ça serait plus facile qu'il soit sur la même ligne. | |
| 118 | [07:07-07:10] | P. | Hum, hum. Mais il faut qu'il soit forcément entre les deux ? | |
| 119 | [07:10-07:12] | | ++ | |

Que se passe-t-il? Noël a bien une réponse correcte sur son cahier, le professeur vient de le lui-confirmer (« *Non, je trouve que c'est, je trouve que c'est bien. Ils sont alignés tes points...* » Tdp 110). Une lecture superficielle de la situation pourrait consister à penser que l'affaire est entendue : l'élève a gagné le jeu puisque l'exercice est résolu. Or, ce n'est pas ce qu'il se passe.

Le professeur a pu constater, dans les premières minutes, la prégnance d'un contrat « importé », celui de chercher le milieu de [AB]. Malgré ses suggestions, Noël s'y est accroché. Cependant, comme nous l'avons vu lors

de l'analyse *a priori*, l'un des objectifs didactiques est ici de construire une notion correcte de l'alignement. Le recouvrement du contrat « aligner » par celui « chercher le milieu » est contradictoire avec cet objectif. C'est pourquoi le professeur revient sur ce sujet en Tdp 110 en demandant si Noël continue de penser que C devait forcément être au milieu de [AB]. Il semble que le travail conjoint mais également l'action elle-même consistant à placer un point C ait eu raison du contrat « chercher le milieu ». L'élève répond en effet par la négative. La situation a donc évolué relativement à ce qu'elle semblait être après la lecture de la consigne. La problématique se précise sans correspondre encore tout à fait à celle attendue.

En effet, la négation du contrat « chercher le milieu » n'implique pas l'adhésion au contrat attendu, à savoir celui d'être capable d'aligner n'importe où, y compris à l'extérieur du segment [AB]. Si la question en Tpd 110 a pour but de tester l'adhésion au premier contrat, celle en Tdp 112 teste l'adhésion à ce contrat « aligner ». La réponse à cette question ne se trouve pas en 113 puisque Noël dit que C pourrait être plus près de A ou plus près de B. Cette réponse n'a pas vraiment de sens si on la rapporte à la question en 112 mais beaucoup plus si on la rapporte en 110. La vitesse avec laquelle s'enchaînent les questions et les réponses ainsi que la décentration de Noël vis-à-vis de ses premières intuitions expliquent peut-être ce décalage.

Le professeur suit alors son élève et pose une question à laquelle le Tdp 113 est la réponse : « *Il pourrait être plus près de l'un ou plus près de l'autre. Oui. Est-ce que ça les empêcherait... Si le C était plus près du B, est-ce que ça l'empêcherait d'être sur la même ligne ?* » (Tdp 114). Et Noël réitère sa réponse : non, l'alignement serait tout de même possible, idem avec A. Il semble donc clairement établi que Noël a renoncé à son idée principale. En revanche la réponse fournie en Tdp 117 indique qu'il se trouve désormais dans une zone d'incertitude. En affirmant qu'il serait plus aisé d'aligner C avec A si C était près de A ou avec B, s'il était près de B, il témoigne d'une certaine confusion. On peut faire l'hypothèse que Noël envisage une situation de traçage dans laquelle les points A, B et C seraient très rapprochés. Matériellement et compte tenu de la procédure employée, il pense qu'il serait plus facile d'aligner ces points. En effet, la distance entre A et B étant plus réduite,

il est alors plus facile d'aligner le point C « à l'œil ». Mais ce n'est pas en ce sens que l'entend le professeur. . . Noël a bien déserté le contrat « chercher le milieu » mais n'est pas encore sur le contrat « aligner » tel qu'attendu. Il est « quelque part entre les deux », un quelque part nouveau et un peu flou aux propriétés encore incertaines. Le travail avec le professeur fait donc évoluer la situation mais celle-ci n'est pas encore celle qui est attendue et prévue. Le problème qui doit être compris (puis résolu) n'est pas encore envisagé par Noël.

En Tdp 118 le professeur revient à sa seconde question, concernant plus directement le contrat visé : « *Mais il faut qu'il soit forcément entre les deux ?* ». À cette question, Noël ne répond pas. Il l'a cette fois bien entendue et comprise. Ce qui est mis en question, de nouveau, c'est son intuition fraîchement acquise : C n'a pas à être au milieu de [AB] mais doit être sur ce segment. Le professeur tend donc à faire évoluer la situation dans un sens qui échappe toujours à Noël. Sa problématisation ne semble pas la bonne mais alors, que doit-elle être ? Le silence de l'élève témoigne de l'absence de réponse à cette question.

Dans les premières minutes de l'exercice, Noël est très soutenu et encadré par les remarques du professeur. Si l'élève est dans l'action, il n'y a pas pour autant dévolution car le milieu n'est pas suffisant pour faire problème. C'est alors le professeur qui porte le problème grâce à un remarquable exercice de maïeutique. C'est d'ailleurs grâce à lui qu'un premier progrès a été fait, Noël abandonnant de lui-même l'idée de s'en remettre au milieu du segment. Alors pourquoi ne continue-t-il pas sur cette voie ?

Pour le comprendre, sans doute faut-il en revenir au fait mis à jour par (GO 2007) : le contrat didactique générique de l'École Freinet. Le contrat didactique générique est la partie du contrat didactique qui comporte l'ensemble des habitudes valables quelle que soit la situation. Il diffère du contrat didactique spécifique qui est la partie du contrat relative au savoir enseigné. La part générique du contrat est dépendante de normes d'une autre nature que celles déterminant le contrat spécifique. Ces normes sont celles qui déterminent une forme scolaire (VINCENT 1996), soit une manière d'envisager l'acte d'enseigner et son organisation. Dans le contrat générique, on y trouve

donc des normes, des règles, des habitudes dont l'origine n'est pas à chercher uniquement dans la situation mais aussi dans la forme scolaire en vigueur. Si le professeur attend telle ou telle réponse, il l'attend avec telles ou telles formes qui, elles, sont bien plus le fruit d'un habitus spécifique²⁰. Dans une forme scolaire donnée, il est possible que le professeur estime le contrat rempli puisque l'exercice a été solutionné. Ce n'est pas le cas ici car, comme l'a bien montré (GO 2007), le contrat didactique générique de cette école met l'accent sur la clause *proprio motu*. Répondre correctement à l'exercice est une condition nécessaire mais non suffisante de sa validation. Il faut encore faire la preuve de la compréhension de cette réponse, de sa pertinence, de sa cohérence. Et c'est le professeur qui est chargé de cette vérification. Ce que fait ici le professeur est donc tout à fait logique compte tenu de la spécificité du contrat générique de cette école : il questionne Noël sur la réponse qu'il a fournie afin de pouvoir la valider. Il le fait d'autant plus qu'il a noté les confusions faites par l'élève dès les premiers instants. Il veut donc vérifier l'état de ses confusions.

La spécificité du contrat générique de l'École Freinet permet de rendre compte du comportement professoral passé et à venir. Il permet de comprendre l'attitude socratique adoptée en première instance. Noël lui a demandé de l'aide, il lui a demandé d'intervenir car il ne comprenait pas ce qu'il devait faire, ni comment. Mais la clause *proprio motu* lui interdisait tout mode d'intervention qui déchargerait l'élève de toute ou d'une trop grande partie de la responsabilité épistémique. Son intervention se devait donc d'être minimale. En l'occurrence, la position socratique lui est apparue comme celle qui répondait le mieux à cette double contrainte d'intervenir « fortement » étant donné l'incompréhension de Noël, et d'intervenir « le moins possible »

20. Pour être très concret, à la question « Combien font 15 que multiplie 10 ? », il n'y a qu'une réponse épistémique possible mais plusieurs manières de répondre : « 150 », « Cela fait 150. », « $15 \times 10 = 50 + 100 = 150$ », « 15 que multiplie 10 fait 150 »... L'ensemble des formes acceptables de réponse est indiqué par la forme générique du contrat, *i.e.* une forme d'habitus. À l'École Freinet, cet habitus est particulier en ceci qu'il est attendu d'une réponse, pour être acceptée, que l'élève puisse en fournir une justification. Toute « bonne » réponse non justifiée est refusée. Cette habitude s'explique en partie par la forte présence de fiches auto-correctives qui rendent facile l'accès à une réponse « correcte » ; le professeur ne peut donc s'en satisfaire et exige quasi-systématiquement une justification qui, elle ne peut provenir que d'une compréhension réelle du savoir.

étant donné le contrat générique²¹.

Mais les réponses de Noël aux questions du professeur dévoilent maintenant les insuffisances didactiques des premières phases de l'épisode : l'élève n'a pas tout à fait compris ce que signifiait « aligné » même s'il admet désormais que l'alignement de trois points ne signifie pas que l'un d'eux se trouve « au milieu » des deux autres. Il reste qu'il ne peut être qu'« entre » eux, « *plus près de l'un ou plus près de l'autre* » (Tdp 113). On peut émettre l'hypothèse²² qu'une partie du problème vient paradoxalement de l'aide apportée par le professeur. Si, dans un premier temps, celle-ci a été bénéfique (clarification de la consigne, premières tentatives, dépassant une interprétation très restreinte de l'alignement...), le risque est désormais que l'élève s'accommode de cet accompagnement confortable. Restant ainsi extérieur à l'enquête, se laissant guider au lieu de proposer, Noël ne peut être en mesure de donner du sens au problème. Si la clause *proprio motu* est si centrale dans le contrat générique de l'école, si le professeur ne permet pas la validation d'un exercice avant d'avoir posé les questions permettant d'évaluer la compréhension véritable de ce qui a été travaillé par l'élève, c'est justement pour éviter ce genre de cas de figure. La réponse correcte à une question ou une situation n'implique pas la compréhension de celle-ci. C'est pour cette raison que l'implication de l'élève est indispensable. Les effets Topaze et Jourdain sont de parfaits exemples de ce phénomène didactique. En l'occurrence, et le professeur le sent bien, nous sommes très proches d'un effet Topaze : la réponse correcte de Noël est-elle due à une véritable recherche de la part de l'élève ou résulte-t-elle des (contre-)indications du professeur ? D'où réciproquement, un risque d'effet Jourdain. Mais le professeur sait que la réponse que l'élève a tracée sur son cahier n'est pas la preuve d'un savoir. Le professeur préfère prendre ses distances en invoquant implicitement le contrat de l'École et explicitement son principe : le tâtonnement.

Voici comment se conclut l'échange précédent :

21. Je n'affirme pas que c'était là la seule option qui s'offrait à lui, ni la meilleure. Je tente juste de rendre raison de l'action du professeur compte-tenu du contexte dans lequel il était plongé.

22. Suivant en cela les intuitions du professeur, telles qu'il nous en a fait part.

| TdP | Minutage | Locuteur | Parole | Commentaire |
|-----|---------------|----------|--|----------------------|
| 120 | [07:12-07:24] | P. | [...] Moi j'aimerais que tu cherches quelque chose. J'ai envie que tu tâtonnes un peu. Je t'ai posé une question : est-ce qu'il faut que le C soit entre les deux points ? + Pour qu'ils soient alignés ? | |
| 121 | [07:24-07:25] | No. | Bah je dois prendre la règle, là ? | <i>P. se lève.</i> |
| 122 | [07:25-07:31] | P. | Bah tu cherches. Cherche un petit peu, tâtonne un peu. | <i>P. s'éloigne.</i> |

Les répliques professorales mises en gras se réfèrent très nettement au principe de tâtonnement à la base du contrat générique de l'École. On comprendra donc que ce qui va être à l'origine du tâtonnement de Noël, c'est la crainte d'un non-respect du contrat didactique générique de l'École par mise en cause de la clause *proprio motu*. Il est clair que Noël ne s'est pas laissé porter par les remarques du professeur comme la rivière l'est par ses rives. Cependant, durant plus de 7 minutes, c'est plus au professeur que s'attache Noël, et insuffisamment au problème.

Le renvoi au tâtonnement de la part du maître est cependant un pari. C'est un pari car rien n'indique *a priori* que l'élève ne parvienne à résoudre l'énigme lancée par le professeur. Pire, rien n'indique que ce renvoi fonctionne : Noël pourrait tout à fait refuser cela en faisant semblant de chercher en attendant que l'heure passe. Ce pari, le professeur le tente car il sait disposer d'une véritable autorité dans sa relation didactique. Il vaut la peine de rappeler qu'en tout état de cause, le contrat didactique repose sur l'autorité du professeur. C'est parce que celui-ci dispose d'une forme d'influence reconnue des élèves qu'il est en mesure de les faire agir de telle ou telle manière. Cette autorité deviendrait autoritarisme si elle était la seule raison d'agir des élèves et c'est pourquoi elle ne doit être employée qu'avec parcimonie. Comme le notait Dewey, l'intérêt véritable, vital, est un motif d'action bien plus puissant que la seule obligation :

Les enseignants se plaignent souvent – et à juste titre – que les enfants « ne veulent pas entendre ou ne veulent pas comprendre ». Ils n'ont pas l'esprit au sujet, précisément parce qu'il ne les touche pas ; il n'entre pas dans la sphère de leurs intérêts. (J. DEWEY 1916/2011, p. 214)

En réalité, Intérêt et Autorité ne s'opposent que lorsque l'un tente de se substituer à l'autre. Dès lors, en faisant acte d'autorité²³, face à un élève qui souhaite rester extérieur au problème, le professeur demande à Noël de s'y intéresser. Aussi paradoxal que cela puisse sembler au premier abord, l'exigence d'enquête, de tâtonnement formulée par le professeur vis-à-vis de l'élève est une demande d'intérêt s'adressant à la volonté de l'élève car lui seul peut mener à une compréhension véritable du sujet. Il n'y a rien là de nécessaire, comme je l'ai dit, mais c'est sans doute une spécificité du tâtonnement : une véritable enquête n'a rien d'automatique, elle ne suppose pas de passage obligé, de procédure et de solution uniques. Il y a et doit y avoir une part irréductible d'indéterminé²⁴ dans l'enquête sans quoi la recherche n'est qu'apparente, le chercheur ne pouvant pas ne pas trouver. Placer l'élève dans une temporalité d'enquête comme l'est le tâtonnement, c'est prendre le risque qu'il ne trouve pas et même qu'il ne cherche pas. Mais c'est un risque à prendre et que le professeur doit tâcher de minimiser au maximum si l'on veut que l'enquête soit authentique, c'est-à-dire si l'on souhaite voir un problème vital trouver une réponse ou encore un intérêt véritable être satisfait.

23. Et non d'autoritarisme.

24. Voire de risque d'échec.

10.4 Épisode 2 : L'action conjointe dans le tâtonnement

10.4.1 Synopsis de l'épisode

| N° | Phases |
|----|--|
| 1 | Noël tâtonne et refait la même chose qu'auparavant : il aligne C à vue d'œil et vérifie l'alignement avec la règle mais laisse C entre A et B. |
| 2 | Hésitation de Noël à propos de son idée. |
| 3 | Noël émet son idée : « <i>Il peut faire un virage aussi, non ?</i> » |
| 4 | P. refuse mais se corrige immédiatement et accepte l'idée : « <i>Ah non ! Si... Et bah... [...] Et bah essaye, essaye ! Fais-lui faire un virage, fais-lui faire un virage à ta ligne. Tu dis qu'il peut faire un virage : fais lui faire un virage.</i> » |
| 5 | Noël trace [AB] sous les indications de P. |
| 6 | Noël constate l'erreur avec P. |
| 7 | Noël réfute son hypothèse avec P. |
| 8 | P. propose une définition négative de l'alignement puis une définition positive : « <i>Justement, « aligné » ça veut dire qu'il ne fait pas de virage. [...] Des points alignés, c'est des points qui sont dans le même axe.</i> » |

TABLE 10.3 – Minutage : [09 :52-11 :01]; Tours de parole : 125-160

10.4.2 Analyse

Le second épisode présente la manière dont le professeur intervient dans le cadre du tâtonnement. Le problème du professeur est ici le suivant. Le tâtonnement est là pour minimiser le risque de désengagement de l'élève face au problème. Mais, dans le même temps, c'est la situation elle-même qui tend à produire ce désengagement : pour reprendre les termes de (BROUSSEAU 1998/2004), la situation est insuffisamment didactique ; le milieu ne fait pas suffisamment problème aux yeux de l'élève. D'où une forme de paradoxe : pour résoudre le problème, l'élève doit s'y engouffrer, mais pour s'y engouffrer, il doit déjà voir le problème, le faire sien. C'est alors le professeur qui va se charger de « faire problème » en lançant une forme de défi sous forme d'énigme à Noël, ce qui est typique de la part du maître (É. FREINET 1966). Il doit pour cela se montrer expressif sans pour autant se substituer à l'élève dans la place du chercheur. La tension dans la dialectique réticence-

expression est alors à son maximum : à tout moment, le professeur risque de « tuer » l'enquête naissante et il doit donc agir avec le plus grand soin.

Dans ces conditions, comment le professeur va-t-il réagir à une hypothèse « absurde » émise par Noël ? Pourquoi réagira-t-il ainsi ? Cette réaction est-elle standard ou doit-elle être comprise relativement à ce qui a précédé ? Que signifie-t-elle relativement à l'engagement de l'élève vis-à-vis du tâtonnement et vis-à-vis de son avancement ? Et surtout, la réaction du professeur sera-t-elle compatible avec le tâtonnement qu'il a lui-même institué ? Pour répondre à ces questions, il nous faut tenter de rendre compte de l'hypothèse elle-même afin de saisir plus en détail la réaction professorale.

Pour commencer, voici ce qu'il se passe avant le retour du professeur.

| TdP | Minutage | Locuteur | Parole | Commentaire |
|-----|---------------|----------|-----------------------------------|--|
| 125 | [07:39-08:08] | | +++ | <i>No. se retrouve seul. Sur son cahier, en dessous de ce qu'il a déjà tracé, il retrace trois points (●) A, B et C grossièrement alignés mais dans la même configuration que précédemment : C est entre A et B.</i> |
| 126 | [08:08-08:11] | No. | Mince ! C, je dois le rapprocher. | <i>Autant à lui-même qu'à la caméra. Il gomme le point C pour le « remonter » un peu afin qu'il apparaisse plus aligné avec A et B. Puis vérifie l'alignement avec sa règle.</i> |
| 127 | [08:11-08:57] | | +++ | <i>Il répète cette opération de « rapprochement » à l'œil nu dans l'alignement deux fois sans jamais être satisfait.</i> |

Le renvoi par le professeur au tâtonnement de l'élève était placé sous un contrat que l'on peut reformuler ainsi : « *Place un point C aligné avec A et B tel que C ne soit pas sur [AB]* ». Ce que nous pouvons observer lorsqu'on regarde les premiers gestes de Noël, seul face à son cahier, c'est un élève qui refait presque machinalement ce qu'il vient de faire avec son professeur, exactement de la même manière. Il place d'abord deux points (●) qu'il nomme respectivement A et B ; puis à l'œil nu, il place un troisième point (●) qu'il nomme C, apparemment aligné avec A et B (et plutôt à mi-distance de ces deux points). Il vérifie ensuite à la règle qu'il y a bien alignement. Comme ce n'est pas le cas, il ajuste le point (●) C et revérifie avec sa règle (sans tracer

aucune ligne). Nous avons là exactement la même procédure qu'auparavant. Cela signifie-t-il que le professeur est en train de perdre son pari ? Que le tâtonnement ne prend pas ? Noël recopie-t-il la solution précédente dans le seul but de « faire tourner la montre » ? Ce serait aller bien vite en besogne : un élève qui ne fait rien de nouveau n'est pas forcément en train de perdre son temps. Comme nous l'avons remarqué, la solution initiale est bel et bien une solution. Elle est une réponse adaptative judicieuse, une expérience qui répond à un certain problème. Or, le tâtonnement suppose des phases d'appropriation de ces nouvelles découvertes. On retrouve là une intuition de Freinet lui-même :

Ainsi fonctionne la technique du Tâtonnement Expérimental : un acte réussi est répété une fois, 10 fois, 100 fois jusqu'à ce qu'il entre dans un automatisme. À ce moment-là, on s'engage dans une aventure nouvelle. L'enfant qui, par la méthode naturelle, a pris possession d'un mot qui s'avère comme une réussite, le répète une fois, 10 fois, tout un jour, le servant à toutes les sauces, l'employant comme un outil dont il généralise l'emploi. Ce n'est que lorsque le mot sera entré dans son automatisme qu'il cessera de le répéter. Il fera désormais partie de son bagage de vie et il s'en servira pour partir vers d'autres conquêtes. (C. FREINET 1966)

Noël n'a pas découvert un mot mais une technique pour aligner un point avec deux autres. Bien que celle-ci ne soit pas la plus efficace, elle est nouvelle et fonctionne. En cela, la répétition du geste (même non expert) est une étape nécessaire à sa pleine compréhension. Nous avons affaire, semble-t-il, à ce qu'on pourrait appeler une phase d'appropriation du problème. À ce stade, ce que fait l'élève n'a pas réellement pour fonction de trouver la réponse à la question du professeur mais de constater la manière dont la situation fonctionne, dont le milieu réagit lorsqu'on agence différemment ses éléments... Il éclaircit quelque peu cette situation encore très obscure, étape essentielle pour saisir correctement le problème... et donc formuler une réponse pertinente. L'action de Noël, bien qu'elle semble prétendre à la construction d'une réponse, doit davantage se comprendre comme appropriation, incorporation du milieu que comme action réfléchie. Voilà pourquoi il ne propose aucune hypothèse, ne tente rien de nouveau. Il faut attendre le retour du professeur pour que cette petite phase s'achève et que Noël entre dans une

nouvelle. Derrière l'apparente stérilité de ces quelques minutes, c'est tout le tâtonnement qui se met en place.

Lorsque le professeur revient, Noël émet pour la première fois une hypothèse alternative :

| TdP | Minutage | Locuteur | Parole | Commentaire |
|-----|---------------|----------|---|--|
| 139 | [09:52-09:53] | P. | Où est-ce que tu pourrais le mettre ? | « le » = le point C. |
| 140 | [09:53-09:58] | No. | + Euh... non ça va aligner... Ici ? | Tout en parlant, No. fait mine de tracer les solutions qu'il envisage. |
| 141 | [09:58-10:00] | P. | Bah est-ce que toi, tu... voilà, justement... | |
| 142 | 10:00 | No. | Comme ça ? | |
| 143 | 10:01 | P. | Fais voir... | |
| 144 | [10:01-10:03] | No. | Il peut faire un virage aussi, non ? | |
| 145 | [10:03-10:12] | P. | Ah non ! Si.. Et bah... | |
| 146 | | No. | Ah oui, c'est des lignes, c'est pas un virage. | Pendant que P. parle. |

L'idée de Noël est la suivante : placer C un peu au-dessus de [AB]. Cette proposition en apparence absurde n'est pas totalement convaincante pour l'élève lui-même. Aussitôt émise, il la met en doute (« *Ah oui, c'est des lignes, c'est pas un virage.* » Tdp 146), démontrant par là que le tâtonnement initié par le professeur est bien réel puisque, si Noël tire de telles inférences auto-correctives, c'est qu'il commence réellement à comprendre toutes les dimensions du problème posé par le professeur.

Deux choses m'intéressent ici : l'origine de cette proposition d'une part, la réaction du professeur d'autre part.

Pourquoi Noël propose-t-il la « solution virage » ? D'où lui vient-elle ? Et que dévoile-t-elle de la compréhension de Noël du problème ?

Mon hypothèse est que cette réponse est construite par élimination de solutions alternatives au problème tel qu'il est compris par Noël : *aligner*, i.e. « placer entre », un point C avec A et B. Autrement dit, mon hypothèse est que c'est la définition même de l'alignement avec deux points qui fait obstacle, celle-ci étant encore « contaminée » par le contrat, pourtant réfuté, visant à chercher le milieu. Mais il nous faut comprendre la prégnance de cette confusion. Premièrement, rappelons que la solution intuitive proposée

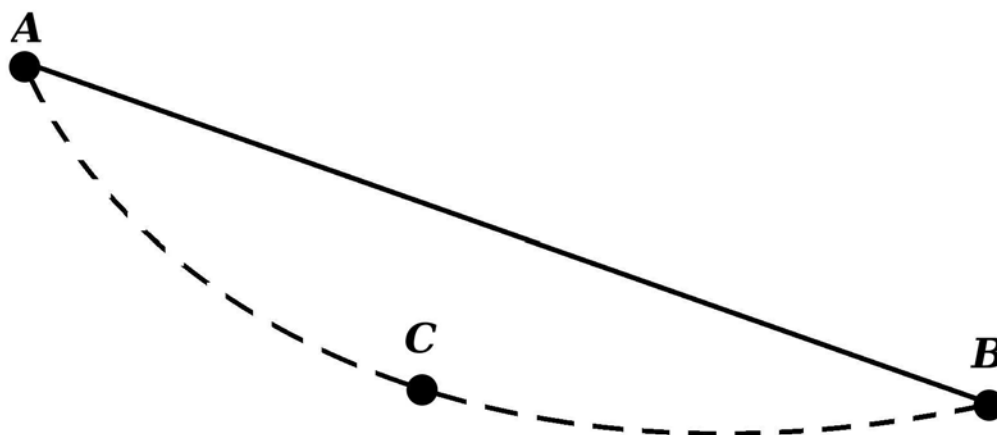


Photo. 10.3 – Illustration de l'hypothèse « du virage ». Lors de sa mise à l'épreuve réalisée avec le professeur, seul $[AB]$ est tracé.

par Noël a été temporairement exclue par la consigne du professeur : il ne lui est plus possible de placer le point C sur le segment $[AB]$. Il lui faut donc placer C « derrière A » ou « derrière B », c'est-à-dire sur la droite (AB) mais non entre ces deux points. Cependant, pour envisager cette solution, encore faut-il qu'il s'autorise à passer du tracé de $[AB]$ à celui de (AB) , autrement dit, qu'il « débordé » des points fixés par la consigne. Or, et c'est là un geste récurrent des élèves de cet âge, le tracé d'une droite (AB) revient souvent pour eux à tracer le segment $[AB]$. « Naturellement », ils bornent cela même qu'ils n'ont non seulement pas besoin de borner mais qu'ils ne devraient même pas borner pour résoudre les tâches demandées. Je conjecture qu'il s'agit d'une habitude acquise par la multiplication d'expériences très diverses ayant toutes en commun le fait « de ne pas déborder »²⁵. Très tôt, les élèves apprennent à respecter les limites physiques qui leur sont imposées dans divers exercices : coloriage, collage d'étiquettes dans des cadres prédéfinis, textes à trous, opérations posées (où chaque chose, retenues, résultats intermédiaires, résultat... a sa place), passer entre des plots en EPS etc. Un grand nombre d'exercices scolaires est borné, comporte une « zone de réussite » ou une « zone d'attention prédéfinie ».

25. Je suis redevable à Fabrice Louis pour m'avoir aiguillé sur cette voie.

Ces habitudes sont utiles aux élèves car elles leur permettent de percevoir les situations d'une manière qui favorise la satisfaction du contrat. J'émetts l'hypothèse que Noël est victime d'habitudes qui sont ordinairement favorables mais qui sont ici préjudiciables. En l'occurrence, l'habitude est celle d'associer la perception de points physiques (●) à l'action de relier. En d'autres termes, ce qui fait obstacle ici, c'est la *croyance* selon laquelle le symbole « ● » indique la nécessité de relier. Ceci peut être confirmé par trois de ses propos assez significatifs sur ce point : « + Alors moi j'aurais dit, on relie là. » (Tdp 37), « Bah, je sais pas... Il faut que les trois se relient, non ? » (Tpd 58), puis, plus loin « Puisque les points, ils sont certainement pour se faire relier alors... » (Tdp 98)²⁶. Je nomme « contrat-relier » cette habitude.

La proposition du « virage » doit se comprendre comme la seule réponse qui n'ait pas encore été faite et qui soit compatible avec le respect du « contrat-relier ». Elle seule se situe encore dans la seule « zone de réussite possible » construite par cette habitude. Cette hypothèse doit donc se comprendre de manière pragmatique : ce sont les conditions actuelles de l'exercice ainsi qu'une certaine habitude d'action ou croyance qui poussent Noël à faire cette proposition qu'il sait, en fait, incorrecte ici.

Comment le professeur gère-t-il cette proposition ? Comment réagit-il face à cette « solution » ? Si le professeur se basait sur une définition préalable de l'alignement, il lui suffirait de nier cette proposition et de dire à l'élève que l'alignement suppose que les points restent « en ligne droite » et non en « virage »²⁷. Au lieu de cela, il va pleinement prendre en considération cette idée afin d'amener l'élève à cette conclusion. Il va donc accepter cette erreur afin d'obliger l'élève à assumer les conséquences de cette idée : les conséquences du « virage » sont-elles compatibles avec ce que l'élève sait de l'alignement ?

26. À ceci s'ajoute des indices comme la présence récurrente, dans diverses fiches auto-correctives, d'exercices demandant à l'élève de relier terme à terme deux séries d'objets (mots, nombres, images...) via deux points apparaissant sous la forme : ● .

27. Encore que ce genre de réponse est loin d'être clair d'un point de vue mathématique. Aussi paradoxal que cela puisse paraître au premier abord, dans un espace courbe, des points peuvent être alignés, *i.e.* sur une même droite, bien que celle-ci ne nous semble pas droite du tout !

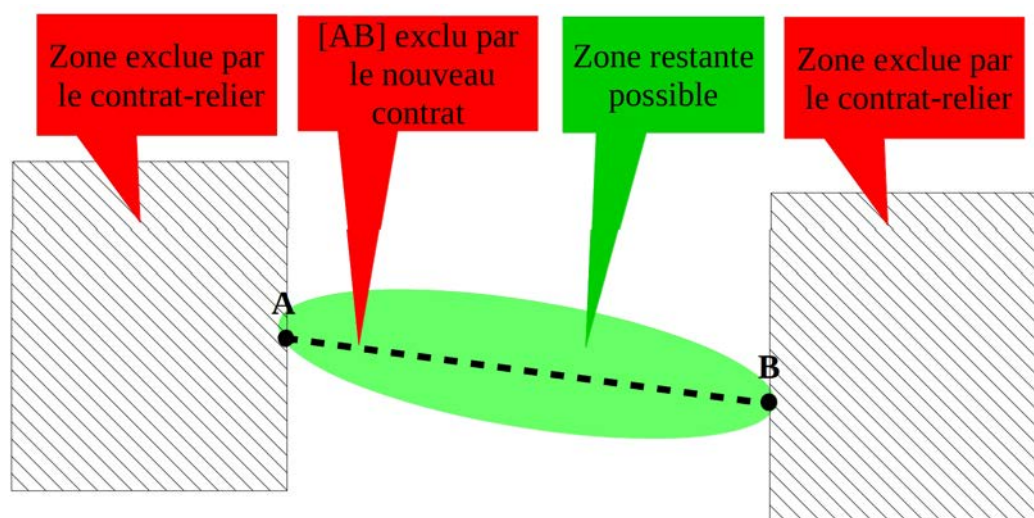


Photo. 10.4 – Schéma des possibles aux yeux de Noël permettant de rendre compte de l'hypothèse du « virage ».

| TdP | Minutage | Locuteur | Parole | Commentaire |
|-----|---------------|----------|---|---|
| 144 | [10:01-10:03] | No. | Il peut faire un virage aussi, non ? | |
| 145 | | P. | Ah non ! Si.. Et bah... | |
| 146 | | No. | Ah oui, c'est des lignes, c'est pas un virage. | <i>Pendant que P. parle.</i> |
| 147 | [10:03-10:12] | P. | Et bah essaye, essaye ! Fais-lui faire un virage, fais-lui faire un virage à ta ligne. Tu dis qu'il peut faire un virage : fais-lui faire un virage. | <i>No. place C « entre » A et B mais non dans l'alignement (ACB est un triangle).</i> |
| 148 | [10:12-10:21] | P. | D'accord. Alors maintenant tu me traces... non, non, non, non. Trace une ligne AB. Trace ta ligne AB. Trace-la, la ligne AB. | <i>P. interdit à No. de relier les points A, B et C à main levée.</i> |
| 149 | [10:21-10:22] | | ++ | <i>No. trace [AB] à la règle.</i> |
| 150 | [10:22-10:24] | P. | Est-ce que le point C est sur cette ligne ? | <i>P. montre [AB] du doigt.</i> |
| 151 | 10:25 | No. | Euh, non. | |
| 152 | [10:25-10:27] | P. | Donc, est-ce qu'ils sont alignés, là ? | |
| 153 | 10:28 | No. | Non. | |
| 154 | [10:28-10:30] | P. | Donc, est-ce qu'elle peut faire un virage, faire un virage ? | |
| 155 | 10:31 | No. | Euh, non. | |

Ici, nous pouvons voir que le professeur accompagne Noël dans sa première tentative pour agir dans le milieu d'enquête. Cette fois, en effet, c'est bien l'élève qui est à l'origine de l'idée. Mais il est encore trop extérieur au

tâtonnement pour réaliser seul le test de vérification de cette idée. Tout se passe comme si, après lui avoir ouvert la porte, le professeur aidait son élève à en franchir le seuil, l'idée étant qu'une fois cette étape franchie, il avance de lui-même dans la pièce. C'est donc pour l'aider à s'imprégner de la situation que le professeur assiste son élève dans sa première tentative d'action sur le milieu. Il demande donc à Noël de tester sa proposition en lui faisant placer le point C tel que A, C et B soient sur une ligne courbe. Noël se retrouve avec le segment [AB] et un point C « au-dessus » de ce segment qui, en aucune manière ne peut appartenir à (AB). Le professeur lui fait constater que les conséquences de l'hypothèse ne sont pas compatibles avec l'observation : *si* C « fait un virage », *alors* il n'est pas aligné avec A et B.

Dans ce passage de réfutation, on pourrait se demander ce qui revient au maître et ce qui revient à l'élève. Si une trop grande partie revient au premier, on est en droit de penser que le tâtonnement de l'élève est en danger. Ce qui importe le professeur, c'est le raisonnement de la preuve, la mise en forme de la démonstration, le réagencement de la proposition de Noël. Il est vrai qu'il aurait pu demander à Noël de trouver une manière de vérifier sa proposition. Néanmoins, l'action du professeur doit se comprendre ici comme une volonté de faire avancer le temps didactique. Dit autrement et plus concrètement, le professeur constate que Noël s'aventure sur une voie sans issue et, le temps passant, il souhaite au plus vite l'en sortir afin qu'il soit de nouveau disposé à émettre une autre hypothèse. S'il prend en charge une partie de la réfutation, c'est donc à mon sens parce que, d'un point de vue pragmatique (au sens ordinaire du terme), cela est plus efficace pour espérer voir l'élève accéder au savoir. Néanmoins, je voudrais attirer l'attention sur un fait : l'intervention du professeur reste limitée et en cela me paraît respecter le tâtonnement puisqu'il n'importe rien de la logique « de l'objet de savoir » dans la logique d'enquête de Noël. Il se contente de réagencer, de mettre en lien ce que l'élève lui dit avoir trouvé et accélère ainsi le temps didactique. Si le tâtonnement peut être respecté, c'est parce que le professeur ne donne rien de nouveau²⁸,

28. Il y a peut-être une chose que le professeur a importée involontairement : l'importance du traçage comme moyen de vérification d'une hypothèse. Noël s'en souviendra puisqu'à partir de maintenant, toute réflexion sur le problème commencera par la réécriture des points A et B mais aussi par le tracé de [AB] (à la main puis à la règle). Mais si ce

pas même une négation arbitraire, non justifiée, non tâtonnée, d'une idée de Noël. Il fait donc avancer l'enquête sans prendre la place de l'élève, ce qui reviendrait d'un point de vue didactique à le supprimer. Cette façon d'intervenir « à la marge », en se contentant d'ordonner des éléments donnés par l'élève va apparaître une seconde fois, immédiatement après.

| TdP | Minutage | Locuteur | Parole | Commentaire |
|-----|---------------|----------|---|--|
| 158 | [10:34-10:48] | P. | Justement, « aligné » ça veut dire qu'il ne fait pas de virage. « Alignés » ça veut dire qu'ils sont vraiment... Tout à l'heure tu as dit quelque chose d'intéressant : tu as dit « dans le même axe ». Et moi je... elle me... je trouve que c'est bien. | <i>P. est tout près de No. En parlant il se rapproche de plus en plus et se met vraiment à sa hauteur.</i> |
| 159 | 10:48 | No. | Ah oui. | |
| 160 | [10:48-11:01] | P. | Tu as dit qu'ils étaient dans le même axe. Et je trouve que c'est... voilà. Des points alignés, c'est des points qui sont dans le même axe. Tu as raison, tu as raison. [...] | |

Les propos en gras témoignent du réemploi du vocabulaire de l'élève par le professeur mais dans un réagencement nouveau. En effet, le professeur profite de l'état d'avancement de l'enquête pour faire apparaître deux définitions fonctionnelles de l'alignement. Par fonctionnelles je veux dire qu'il ne s'agit pas de définitions « théoriques » ou *a priori* mais de définitions « pratiques », dont la formulation implique ou interdit certaines actions. Il donne d'abord une définition négative : « [...] *“aligné” ça veut dire qu'il ne fait pas de virage* » (Tdp 158); puis une définition positive : « *Des points alignés, c'est des points qui sont dans le même axe* » (Tdp 160). Ces définitions sont bien fonctionnelles puisque la première interdit les solutions de type « virage » et la seconde reprend et confirme l'idée de « mettre dans l'axe », c'est-à-dire de dessiner littéralement un point avec deux autres de telle sorte qu'ils soient tous sur une même ligne (manipulation que Noël a déjà réalisée plusieurs fois). Là encore, le tâtonnement est respecté puisque les seuls matériaux utilisés par l'enseignant sont ceux que l'élève lui-même a extraits de ses recherches. Dans les deux cas, le Professeur reprend explicitement des expressions de

changement chez l'élève est dû au professeur, il n'est pas dû à une demande explicite de sa part. Le professeur n'a jamais dit : « Noël, il faut commencer par tracer la ligne AB/le segment [AB]/la droite (AB) ».

l'élève (« virage » et « dans l'axe »). On remarque qu'il n'importe rien dans le tâtonnement de l'élève par rapport à ce qu'il sait déjà, sinon un réagencement et une institutionnalisation temporaire et fonctionnelle.

Ce phénomène de relâchement de la réticence, jusqu'à présent très forte, Sensevy l'identifiait déjà lorsqu'il commentait le cas de Gaël : à un moment de l'analyse, « l'intervenant ²⁹ donne la solution de vérification » (SENSEVY 2011, p. 481). Il me semble qu'un rapprochement est tout à fait possible entre ce passage du cas de Gaël et celui qui nous occupe maintenant. Dans les deux cas, la figure professorale relâche sa réticence mais il n'importe rien qui n'ait été préalablement conçu par l'élève. De plus, ce relâchement se produit dans l'unique but de passer d'« un second essentiel » à un « premier essentiel » (SENSEVY 2011, p. 492), autrement dit d'une chose importante à une chose plus importante encore relativement à l'objectif poursuivi. Nous retrouvons là ce que nous disions sur l'effet Topaze préalablement : le professeur est parfois conduit, dans certaines conditions, à risquer cet effet pour faire avancer le temps didactique.

Le professeur de Noël confirme que le tâtonnement repose sur le temps de l'élève, sur l'état d'avancement de la recherche. Il ne se sert pas d'une définition experte préalable de l'alignement pour l'imposer plus ou moins directement à Noël. Il le laisse reconstruire une définition savante en l'accompagnant dans ses tâtonnements. Il met en forme ce qu'il trouve et en cela, retrouve un geste « universel » de tout enseignant : l'institutionnalisation.

En somme, on remarquera que le professeur, s'il a fait preuve d'une *réticence* (SENSEVY 2011, p. 390) extrême dans le cas précédent, fait preuve d'une grande maîtrise de son *expression* (SENSEVY 2011, p. 390). En effet, du silence total sur la solution qu'il exprime en laissant temporairement l'élève à sa recherche, il passe à une expression subtile, ne délivrant que peu d'informations nouvelles (encore moins explicitement) mais consistant à réagencer, présenter et synthétiser autrement ce que Noël a compris de ce qu'il a à faire. Le rapport entre réticence et expression est ici remarquable : nous avons un maître faisant preuve d'une grande réticence et d'une expression minimale. C'est là, ce me semble, l'une des conditions de possibilité du temps d'enquête,

29. Comprendre : celui qui fait office de professeur.

sans laquelle le professeur se substituerait à l'élève dans la recherche et affaiblirait la relation que l'élève entretient avec son enquête qui n'est autre chose que le savoir en train de prendre forme.

Le tâtonnement ne suppose donc pas l'absence et le silence du professeur mais un renversement des priorités entre réticence-expression. Le tâtonnement étant avant tout le tâtonnement *de l'élève*, c'est son action qui prime, non celle du professeur. Comme nous venons de le voir, cela ne signifie pas que ce dernier ne dit rien mais que son action est fonction de celle de l'élève. Son rôle est également déterminé par l'enquête : il ne peut pas imposer un mode précis de résolution mais le trop faible nombre de rétroactions du milieu d'enquête peut requérir sa présence. Le professeur doit donc participer activement à l'enquête de son élève mais cette participation doit davantage consister à aider à sortir d'impasses, à éclaircir la situation par livraison d'indices, de conseils que par exigence d'une procédure précise³⁰.

30. Le travail du professeur durant le tâtonnement mériterait à lui seul une étude didactique plus approfondie. Que doit/peut-il dire/faire ? Que peut-il / ne doit-il pas dire/faire ? Quelles normes, types de productions exiger ? Quels outils pour rendre le tâtonnement efficace et l'élève autonome ?

10.5 Épisode 3 : Un moment paradigmatique de tâtonnement

10.5.1 Synopsis de l'épisode

| N° | Phases |
|----|---|
| 1 | Noël est au tableau. Il trace [AB] à la règle. |
| 2 | Noël place des points au-dessus, en dessous de [AB]. |
| 3 | Noël place un point sur [AB] près de B. Prend du recul et dit « Pas là ». |
| 4 | Noël place un point sur [AB] près de A. Prend du recul et dit « Pas là ». |
| 5 | Noël trace en l'air une courbe sur [AB] et réagit fortement « Ah ! ». |
| 6 | Noël trace la courbe et commence à effacer la partie du segment en dessous d'elle |
| 7 | Noël dit : « Ah non, il faut que ce soit aligné ! Aligné ! ». Il efface la courbe puis l'ensemble du tracé. |
| 8 | Noël retrace [AB] à la règle |
| 9 | En repassant [AB] à la craie, Noël dévie et forme la même courbe que précédemment (involontaire ?) |
| 10 | Noël commence à mettre un point sur cette courbe, se dit quelque chose (?) et commence à l'effacer. |

TABLE 10.4 – Minutage : [00 :41-02 :45]' ; Tours de parole : 10'-17'

10.5.2 Analyse

Ce troisième épisode est intéressant car il montre, ce me semble, les effets des épisodes précédents : pour la première fois, Noël va être dans une véritable posture de recherche. Bien qu'il ne parvienne pas à la solution, toujours prisonnier des obstacles dont il est l'auteur, tout son comportement indique un plein endossement du problème. La situation est désormais suffisamment éclaircie pour lui permettre d'émettre de nouvelles hypothèses et avancer dans une problématisation toujours plus pertinente du problème auquel il fait face. Ce qui m'intéresse plus particulièrement ici, ce sont les hypothèses que Noël matérialise au tableau d'une part et le rôle des outils (dont le tableau) dans l'avancement du temps didactique d'autre part. Il est en effet à mon sens important de rappeler que si le tâtonnement ne présuppose pas toujours la définition *a priori* d'un milieu précis ni d'un matériel donné (lesquels

peuvent³¹ être définis au cours du déroulé du temps didactique en fonction de la direction que prend l'investigation), il serait erroné d'en conclure qu'il est possible sans milieu riche et adéquat.

Noël n'a toujours pas trouvé la solution au problème posé par le maître. Après avoir réfuté une hypothèse et formulé deux définitions « pratiques » de l'alignement, celui-ci le renvoie une nouvelle fois à l'enquête, au tâtonnement. Mais cette fois Noël a décidé d'aller tâtonner au tableau³². Nous avons donc un changement dans le milieu didactique, le tableau étant l'outil « institutionnel » (dans cette école) du tâtonnement³³. Si l'on peut tâtonner sur son cahier, le tableau est le lieu privilégié du tâtonnement non seulement parce qu'il a été institutionnalisé comme tel par l'enseignant (cela aurait pu être un cahier ou l'usage du brouillon) mais parce qu'il s'avère pratique pour tester des hypothèses et les effacer rapidement et proprement lorsqu'elles sont réfutées ou pour recommencer. Mais le changement principal, outre la nouvelle mise en retrait du professeur, c'est la compréhension plus importante et grandissante du problème sur laquelle l'élève peut compter.

Ce moment de tâtonnement montre, de mon point de vue, deux choses importantes :

1. comment les tâtonnements précédents produisent ici leurs effets,
2. comment l'expression, l'explicitation de ses propres pensées et réflexions est un outil puissant pour avancer dans la résolution de problème et donc comment une théorie du tâtonnement doit prendre en compte ce point.

Premièrement, durant ce moment de tâtonnement, si Noël se retrouve seul, contrairement aux épisodes précédents, il produit d'autres choses qu'une

31. Mais peut-être devrais-je dire « doivent être définis au cours du déroulé du temps didactique ». Ce que je veux signifier ici est la thèse classique, pour le pragmatisme que le contexte de justification et le contexte de découverte se produisent l'un l'autre : c'est le déroulé de l'enquête qui appelle sa propre méthode, ses outils et ce qui peut faire office de preuve. Déterminer un milieu et un régime de preuve *avant* l'enquête, n'est-ce pas la « tuer », lui ôter toute sa pertinence ?

32. Selon (GO 2007), le tableau est à l'École Freinet une « institution de tâtonnement ».

33. Nous l'avons vu dans le chapitre 2, lors du travail personnel chez les Moyens comme chez les Grands, le tableau est le « bac à sable » de la classe, ce lieu où l'on peut tester quelque chose (une orthographe, une opération posée, un schéma. . .) afin d'en éprouver la solidité et de se le voir confirmer par l'expérience, un camarade ou le professeur.

simple répétition de ce qu'il a pu faire avec le maître. Il va en effet expérimenter plusieurs hypothèses qui, bien que n'aboutissant pas à la solution, me semblent faire avancer le temps didactique en augmentant encore la compréhension du problème. Plus précisément encore, ce que Noël va exprimer au tableau démontre ce degré de compréhension. Notons déjà que, pour la première fois, Noël ne se contente pas de tracer les points A et B : il trace immédiatement [AB]. Certes, ce tracé est fait d'abord à main levée (avant que le professeur ne lui demande d'utiliser la règle) mais il s'agit là d'une grande avancée. Désormais, sa « base » de réflexion est enrichie d'un nouvel élément : [AB]. Noël a jusqu'à présent toujours placé des points candidats avant d'utiliser sa règle ou de tracer une ligne. Ce n'est plus le cas ici. Il s'est donc passé quelque chose pour que le traçage devienne prioritaire³⁴...

Quoi qu'il en soit, il est clair que nous assistons ici à une évolution dans la procédure même d'alignement, procédure faisant partie de l'objectif didactique : tracer la droite avant de placer des points est attendu... reste à le faire à la règle.

Il me semble que plusieurs indices tendent à appuyer la thèse selon laquelle les phases de tâtonnement précédentes continuent de produire leurs effets. D'abord, Noël a des idées au sens de Dewey³⁵ : il a des intuitions, des suggestions candidates à la résolution du problème (points au-dessus, en dessous...). Cela manifeste un progrès notable puisqu'à l'exception du virage, il n'avait jusqu'à présent exprimé aucune idée susceptible de constituer une réponse possible. Or, la qualité et la quantité des idées dépendent du degré de compréhension du problème pour lequel elles se présentent. Si l'élève manifeste un foisonnement, même épars, d'idées, c'est qu'il comprend mieux le problème que lorsque « rien ne vient », que le problème lui apparaît non seulement insoluble mais surtout incompréhensible. Je soutiens que c'est ce qu'il se passe. Ensuite, plusieurs manifestations corporelles accréditent cette thèse. Noël se parle à lui-même et, ce faisant, explicite son raisonnement. Par exemple, s'il place deux points sur [AB], respectivement près de B et près de A, ce n'est pas tant pour les envisager en tant que solutions possibles

34. Je reviens sur cette question ci-après.

35. Cf. p. 326.

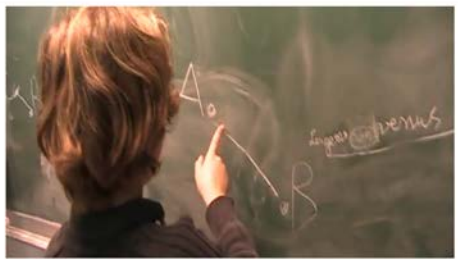


| | |
|---|--|
|  | <p>Premier dessin au tableau et premiers changements : Noël trace [AB] en plus de A et B. Certes ce tracé est encore à main levée mais il inaugure une véritable progression dans l'acquisition de l'algorithme du traçage et dans la résolution du problème.</p> <p>Après que le professeur lui a demandé d'utiliser la règle, Noël va se servir du tableau pour matérialiser ses hypothèses.</p> |
|  | <p>Hypothèse 1 : Points au-dessus de [AB]</p> <p>Hypothèse 2 : Points au-dessous de [AB]</p> <p>Hypothèse 3 : Point sur [AB] près de B (il dit « <i>Pas là!</i> » Tdp 11')</p> <p>Hypothèse 4 : Point sur [AB] près de A (il dit « <i>Pas là!</i> » 12')</p> |
|  | <p>Hypothèse 5 : Le virage</p> <p>L'hypothèse du virage fait un instant son retour. Elle est aussitôt abandonnée. Noël dit : « <i>Ah non, il faut que ce soit aligné ! Aligné !</i> » (Tdp 15')</p> |

Photo. 10.5 – Photogramme 2

mais bien au contraire pour marquer l'endroit d'une impossibilité : « *Pas là !* » (Tdp 11' et 12'). À défaut de trouver la solution, Noël élimine les hypothèses réfutées, ce qui, en soi, montre un haut degré de compréhension et de raisonnement. J'ajoute que, d'un point de vue proxémique, sa posture corporelle l'indique également puisqu'il prend physiquement du recul pour envisager son hypothèse. Ou encore, on voit concrètement l'arrivée de l'idée de la courbe puisque Noël fait un soudain « *Ah !* », levant l'index, posture typique d'une personne qui pense avoir trouvé quelque chose, être sur une voie intéressante. Bref, contrairement aux séquences précédentes, nous observons un élève chercheur, un élève tâtonnant réellement parce que le problème est bien intégré, assimilé, compris même si le contrat-relier constitue toujours un obstacle majeur qui l'empêchera de trouver la véritable solution.

Deuxièmement, je voudrais attirer l'attention sur l'importance du milieu dans l'avancement du temps didactique. En effet, si nous voyons un Noël vraiment impliqué dans la recherche, nous le voyons surtout au tableau, en train de tracer des lignes, des points, de les effacer... Le milieu matériel de l'enquête a changé : il n'est plus sur son cahier mais au tableau, il n'est plus sur une surface horizontale mais verticale, il n'utilise plus un crayon et une gomme mais des craies et un tampon, sa règle est désormais graduée en cm et mesure un mètre, ce qu'il inscrit s'efface facilement, tout tracé est plus grand... Ce changement de matériel est à mon sens en partie responsable de l'avancement de Noël dans le problème. J'en veux pour preuve l'évolution de sa procédure de traçage que j'évoquais précédemment. Au tableau, il commence par tracer [AB] avant de placer des points (●) candidats à la solution. Si ce tracé n'est pas tout de suite fait à la règle (ce qui s'explique par le fait que la règle du tableau n'est pas immédiatement disponible lorsque Noël arrive), il l'est et le reste jusqu'à la fin de la séance une fois que le professeur demande à l'élève de travailler avec elle. Dès lors, non seulement [AB] sera tracé avant n'importe quoi d'autre, mais encore, il le sera correctement. Ce qui est intéressant ici, c'est l'évolution de l'usage de la règle dans le tâtonnement. Auparavant, la règle était l'instrument de vérification quand elle n'était pas celui « du reliage ». Désormais, la règle sert à matérialiser les contraintes initiales. Elle n'est donc plus à la fin de l'acte de pensée mais au début. Si

son usage laisse encore à désirer (Noël persiste à borner sa ligne à A et B même si sa règle est plus longue que son segment), il s'agit là d'une indéniable avancée³⁶. C'est ce même segment que le professeur lui avait demandé de tracer pour réfuter l'hypothèse du virage. Peut-être Noël a-t-il saisi l'intérêt de le tracer avant de placer des points candidats à la résolution du problème. Autrement dit, peut-être assiste-t-on ici à un effet de l'intervention professorale préalable (Tdp 148). Cette hypothèse est plausible mais n'est pas tout à fait satisfaisante dans la mesure où le traçage de [AB] comme procédure de vérification/réfutation est apparu dès les Tdp 93-96 :

| TdP | Minutage | Locuteur | Parole | Commentaire |
|-----|---------------|----------|--|--|
| 93 | [05:05-05:23] | P. | Là ça te semble parfait ? Je peux voir ? Là ça te semble parfait. Moi, je ne vois pas qu'ils sont sur la même ligne. ++ Tu as raison, la règle... la règle, elle permet de... elle permet de le voir, c'est vrai, tu as raison. Mais moi je ne vois pas qu'ils sont sur la même ligne. Est-ce que tu sais pourquoi je ne le vois pas ? | <i>No. a aligné « à l'oeil » les trois points A, B et C. Il a vérifié l'alignement avec sa règle. Celle-ci est toujours placée de telle sorte qu'elle vérifie l'alignement des points.</i> |
| 94 | [05:23-05:25] | No. | Euh... Non. | |
| 95 | [05:25-05:27] | P. | Bah je ne vois pas de ligne, en fait ! | |
| 96 | [05:27-05:29] | No. | Ah oui, faudrait faire une ligne ! | |

J'émetts l'hypothèse que l'on doit davantage tenir le milieu matériel pour responsable en partie de cette évolution. Celui-ci ne fonctionne pas tout à fait de la même manière que le milieu précédent (cahier, crayon, règle, gomme...). Le tableau a ses contraintes propres qui génèrent ou favorisent certaines actions, différentes de celles induites par une feuille de papier et une petite règle. En effet, la verticalité et la taille du tableau ainsi que celle de la règle rendent le traçage moins facile : il faut placer une règle encombrante d'un mètre sur une surface verticale. Bien que la règle soit dotée d'aimants qui facilitent sa tenue au tableau, tracer un segment ou une droite reste toujours moins pratique que sur un cahier. Noël peut donc faire le choix de s'occuper tout de suite de cette partie fastidieuse du problème avant d'en venir à la ré-

36. C'est d'ailleurs par cette avancée que le professeur produira une intervention capitale dans la résolution (cf. épisode suivant).

flexion elle-même. Ou encore, la taille et l'orientation (plan vertical) du tracé lui-même, le fait de pouvoir travailler sur un segment excédant largement les 10 cm peuvent permettre à l'élève d'envisager le problème sous une autre perspective. Bref, les variables liées au changement matériel d'un milieu à un autre pourraient bien avoir joué en faveur d'une meilleure compréhension du problème. L'importance du tableau comme support n'est pas à négliger. C'est probablement ce même fonctionnement qui garantit, encore aujourd'hui et à l'heure des nouvelles technologies de communication, la pérennité de ce support traditionnel dans des instances pourtant « à jour » comme les laboratoires de mathématiques et de physique.

On peut également émettre l'hypothèse selon laquelle ce changement dans l'ordre du traçage, le fait de tracer $[AB]$ avant C , témoigne d'une nouvelle avancée dans la compréhension du problème. Noël a maintenant intégré les contraintes et préfère les objectiver toutes avant de commencer à imaginer une quelconque solution. Autrement dit, nous le voyons réfléchir sur ce qu'il vient de tracer. Le milieu peut donc être producteur ou « complexificateur » de lui-même : c'est parce que le milieu contient un tableau qu'il va pouvoir contenir des figures sur lesquelles Noël va réfléchir et ainsi avancer dans son enquête.

On retrouve là l'importance de l'objectivation de la pensée dans un système sémiotique voire dans un formalisme prenant en charge une partie des contraintes du problème et dégageant de l'espace pour la mémoire de travail. Sans le tableau, Noël devrait imaginer l'ensemble des points possibles et les contraintes de l'exercice, ce qui constitue une lourde charge cognitive. Avec le tableau, il n'a qu'à vérifier si ce qu'il propose satisfait ou non les règles. Les signes sont alors dotés de certaines règles syntaxiques. Par exemple, un point sur $[AB]$ est disqualifié, un point qui n'est pas sur une ligne droite n'est pas démontré aligné. . . Ces règles prennent alors en charge du sens. Dit autrement, le respect des règles syntaxiques permet à tout moment de délivrer un message. Par exemple, puisque tel point n'est pas sur une ligne droite sur laquelle se trouvent deux points, on ne peut pas dire qu'il est aligné avec eux.

On observe donc, ce me semble, un cas prototypique de ce qui peut se passer lorsqu'un mathématicien tente de résoudre une équation (KRÄMER

2003) : Noël réalise sa pensée dans un formalisme opérationnel (*operative writing*) dont l'activation et le respect des règles syntaxiques permettent d'aboutir à une figuration satisfaisante. Certes, la traduction sémantique n'est pas une opération qui doit attendre un certain stade de recherche pour être réalisée, mais l'aspect facultatif de ce contrôle sémantique permet à l'élève comme au mathématicien de concentrer son attention sur un seul type de tâche : le respect des règles d'écriture. En d'autres termes, il me paraît intéressant de mettre en avant l'importance, dans le tâtonnement, des outils sémiotiques et de leur maîtrise, c'est-à-dire d'outils producteurs de signes qui, en tant qu'ils sont compris par celui qui les trace, facilitent la recherche en prenant en charge une partie du travail cognitif. La parenté avec le cas de Gaël (BROUSSEAU 2009) est frappant : lors du « jeu des estimations » (SENSEVY 2011, p. 474), la figure professorale introduit un tableau, système sémiotique permettant à l'élève de disposer d'un milieu nécessaire à la résolution du problème. L'exercice supposant un grand nombre de variables, le recours au tableau facilite la tâche. Pour Noël, il en va de même : en traçant ses hypothèses plutôt qu'en les imaginant mentalement, il explicite, par des signes, l'ensemble de ses idées, dressant ainsi la liste des hypothèses réfutées. En outre, il semble que c'est là également une condition du tâtonnement : sans de tels outils, celui-ci supposerait d'emblée un haut degré d'abstraction, de mémorisation et de réflexion qu'un jeune élève est incapable de tenir.

Noël ne trouve toujours pas la solution. Pourtant, de nombreux indices indiquent non seulement qu'il cherche mais encore que sa recherche avance, progresse. La dialectique des tâtonnements solitaires et de tâtonnements conjoints produit un enrichissement : c'est parce qu'il a cherché seul, parce qu'il n'avait d'autre choix que de se confronter au problème que Noël comprend intimement le problème. Mais c'est parce que le professeur soutient par instants ce tâtonnement en corrigeant, dirigeant, synthétisant et institutionnalisant ce qui a été compris que le tâtonnement solitaire peut être efficace. Ce qui importe ici, c'est de comprendre comment le professeur agit avec l'élève. Et justement, le professeur s'apprête à intervenir une nouvelle fois. . .

10.6 Épisode 4 : Résolution et institutionnalisation

10.6.1 Synopsis de l'épisode

| N° | Phases |
|----|---|
| 1 | P. fait remarquer l'usage de la règle. |
| 2 | Noël y voit la taille : « <i>Euh... elle fait un mètre.</i> » |
| 3 | P. reprend cette observation pour expliciter ce qu'il veut dire : « <i>Non... oui, mais regarde. Elle fait un mètre, tu as raison... bah justement elle fait un mètre. Donc ta règle elle s'arrête à ce point-là ?</i> ». |
| 4 | Noël émet l'hypothèse que C puisse être « plus loin » que A. P. ne fait que redire ce qu'il vient de dire : « <i>Elle continue.</i> » (la règle). |
| 5 | P. indique qu'il se produit la même chose de l'autre côté du segment : « <i>Et là, est-ce qu'elle s'arrête au point B, ta règle ?</i> ». |
| 6 | Noël reformule son hypothèse : « <i>Ah non ! Alors ça veut dire que, peut-être qu'il pourrait être derrière !</i> ». Le ton de la voix trahissant une certaine excitation. |
| 7 | P. confirme par une exclamation et renvoie Noël à la recherche : « <i>Aaaah !!! Et bah vas-y cherche !</i> » |
| 8 | Noël place un point C « derrière » B avec l'aide de P. (point mal aligné) |
| 9 | P. rappelle la définition avec l'aide de Noël : « <i>« Aligné » ça veut dire quoi ? Répète-moi ? – Sur la même ligne.</i> ». |
| 10 | P. fait vérifier à Noël que les points sont alignés : « <i>Est-ce que ces points-là sont sur la même ligne ? – Oui.</i> ». |

TABLE 10.5 – Minutage : [03 :51-04 :33]' ; Tours de parole : 32'-41'

10.6.2 Analyse

Dans ce dernier épisode analysé³⁷, le professeur décide d'intervenir pour aider Noël à lever l'obstacle contre lequel il se bat depuis le début. On peut constater encore une fois avec quelle prudence le maître mesure son intervention. Il se retrouve dans une situation similaire à l'épisode 2 : s'il doit intervenir, il doit le faire avec doigté afin de ne pas anéantir le tâtonnement de l'élève. Comment va-t-il faire ? Par ailleurs et malgré l'apparence du problème, son intervention est ici différente puisqu'il s'agit bien d'orienter le regard de l'élève, de diriger son action, non de répondre plus ou moins directement à l'une de ses questions. Il conviendra donc de se demander à quelle condition une telle intervention est compatible avec le tâtonnement qui semble bien à première vue interdire toute intrusion de ce genre.

37. Le film ne s'arrête pas à cet épisode : s'ensuit un travail conjoint permettant à Noël de comprendre qu'il existe en fait une infinité de points alignés avec A et B.

10.6. ÉPISODE 4 : RÉOLUTION ET INSTITUTIONNALISATION 683

Noël est donc toujours bloqué par son incapacité à voir l'espace « derrière A et derrière B » comme faisant partie du milieu. Voici comment le professeur décide d'intervenir pour tenter pour la première fois d'attaquer cet obstacle (phase 1 de cet épisode) :

| TdP | Minutage | Locuteur | Parole | Commentaire |
|-----|----------------|----------|--|--|
| 32' | [03:51-04:05]' | P. | Alors regarde, moi je vais juste te montrer quelque chose : regarde, tu as un point A, un point B (là on le voit très bien au tableau, tu es d'accord, le point A, le point B). Tu t'es servi de quoi pour faire le... | <i>Montre avec son crayon qu'il a à la main les points A et B chaque fois qu'il les mentionne. Dans la dernière phrase, « le » désigne le segment [AB] qu'il pointe avec son crayon.</i> |
| 33' | 04:06' | No. | L'arrondi ? | |
| 34' | [04:06-04:09]' | P. | Non, pour faire ta ligne là ? Tu t'es servi de quoi ? | <i>Toujours en pointant avec le crayon.</i> |
| 35' | 04:09' | No. | D'une règle. | |
| 36' | [04:09-04:14]' | P. | + Et ta règle elle s'arrête là et là ? + Regarde où est-ce qu'elle va ta règle, regarde-la... | <i>« là et là » = au point A et au point B Sa main parcourt le long de la règle.</i> |
| 37' | [04:14-04:15]' | No. | Euh... elle fait un mètre. | |
| 38' | [04:15-04:23]' | P. | Non... oui, mais regarde. Elle fait un mètre, tu as raison... bah justement elle fait un mètre. Donc ta règle elle s'arrête à ce point là ? | <i>« là » = point A. P. montre de son crayon le point A.</i> |
| 39' | [04:23-04:25]' | No. | Ah, si... elle est peut-être plus loin... | <i>No. montre un point de la règle situé derrière A.</i> |
| 40' | [04:25-04:29]' | P. | Elle continue. Et là, est-ce qu'elle s'arrête au point B, ta règle ? | <i>« là » = de l'autre côté, vers le point B. P. désigne l'autre extrémité de la règle.</i> |
| 41' | [04:29-04:33]' | No. | Ah non ! Alors ça veut dire que, peut-être qu'il pourrait être derrière ! | |

Le professeur décide de faire avancer le temps didactique en assumant la responsabilité d'importer, pour la première fois, un élément réellement inédit dans le tâtonnement de Noël. Il fait alors remarquer à l'élève que la règle qu'il a utilisée pour tracer [AB] et qui est toujours en place, est plus grande que le segment dont elle a permis le traçage. Noël émet lui-même l'hypothèse que le point C recherché puisse être « derrière » A et B, derrière les bornes qu'il s'était fixées. Le professeur lui demande d'essayer et reste à proximité. Il corrige son tracé qui s'affranchit partiellement de la règle. Puis il lui demande d'effectuer le même tracé à l'autre extrémité du segment.

Contrairement aux phases précédentes, le professeur importe quelque chose dans le cheminement de l'élève. En attirant son attention sur un élément du milieu que Noël n'envisageait pas, il prend le risque de rompre le tâtonnement en imposant quelque chose à l'élève. Ordinairement, il est fréquent que les enseignants fassent ce genre de choses, voulant venir en aide à des élèves en difficulté. Mais le risque est alors de tuer l'enquête en dévoilant ce que l'élève doit précisément trouver. C'est donc un risque d'effet Topaze que le professeur encourt. Pour autant, ce risque doit être tempéré car on peut voir l'effet Topaze moins comme quelque chose qui est ou qui n'est pas que comme quelque chose qui est plus ou moins : les indications du professeur délivrent tout ou partie de la réponse. La question est ici de savoir quel est le degré d'effet Topaze porté par le professeur. L'indication tue-t-elle l'enquête (effet Topaze avec indication trop forte) ou bien l'élève parvient-il à s'en emparer, accédant à une compréhension supérieure du problème lui permettant d'avancer dans sa résolution (effet Topaze modéré donc indication assez proportionnée) ?

On peut soutenir :

1. que cette action du Professeur est trop faible pour produire un obstacle à l'apprentissage,
2. que Noël a trouvé la solution avant tout parce qu'il avait compris le problème,
3. que l'émotion cognitive qu'exprime l'élève lorsqu'il trouve la solution est un symptôme probant d'une croyance épistémique sincère et donc, en l'occurrence d'un véritable « gain de savoir ».

Reprenons chacune des conjectures pour en éprouver la consistance.

Premièrement, s'il est vrai que le professeur se permet d'imposer quelque chose dans le jeu d'enquête de l'élève, on remarquera avec quelle subtilité il réoriente la recherche dans la bonne voie. L'intervention la plus directe aurait certainement consisté à demander à Noël de continuer sa ligne derrière les points A et B. Autrement dit, on aurait mis l'accent sur l'objet essentiel dans la résolution du problème. Au lieu de ça, le professeur attire l'attention de Noël sur la règle qui, si elle est bien le moyen de tracer cette ligne si

importante peut bien servir à autre chose³⁸. Et c'est d'ailleurs tout autrement que Noël comprend d'abord l'intérêt de la règle pour le professeur : « *Euh... elle fait un mètre.* » (Tdp 37'). La phrase sans doute la plus significative, celle qui permet à l'élève de se débloquer est celle-ci : « Elle fait un mètre, tu as raison... bah justement elle fait un mètre. Donc ta règle elle s'arrête à ce point-là ? » (Tdp 38'), « ce point là » étant le point A. La réponse de l'élève à la remarque de son professeur révèle d'abord qu'il est loin d'envisager la procédure de résolution visée ; ensuite, à quel point l'indice du professeur est délibérément allusif et donc procède d'une expression faible. Même lorsqu'il se permet d'ajouter des éléments « extérieurs » à la recherche de l'élève, le professeur choisit soigneusement ses indications afin de perturber le moins possible son enquête, de ne pas interrompre le processus de tâtonnement à l'œuvre chez lui. Le professeur laisse faire à l'élève une série d'inférences nécessaires pour arriver à la bonne réponse, ce qui l'oblige encore à réfléchir et à formuler lui-même cette solution. Une indication Topaze trop forte aurait pris en charge ces inférences et exonéré Noël de tout travail de recherche, lui laissant tout juste « appliquer » ou « reproduire » ce qu'on lui aura expliqué ou montré. Ce n'est à l'évidence pas ce qu'il se passe.

Deuxièmement, comme l'indique le Tdp 41', lorsque Noël saisit correctement l'indice du professeur, il trouve la solution. Pourtant, cet indice est assez indirect : le fait que la règle soit plus grande que le segment [AB] ne signifie pas, à proprement parler, que C peut être « derrière » A ou B. Il faut encore passer de la règle à ce qu'elle permet de faire, c'est-à-dire prolonger la ligne déjà tracée. Aussi, la rapidité avec laquelle Noël passe de l'indice (une fois compris) à la bonne hypothèse est à mon sens révélatrice de sa compréhension du problème. En effet, la bonne hypothèse ne nous apparaît jamais aussi évidente que lorsque la difficulté à laquelle elle répond est à ce point connue de nous qu'elle semble la seule et unique réponse possible. Rappelons que ce qui empêchait Noël de résoudre le problème était qu'il était prisonnier du contrat-relier, qu'il ne voyait dans ces points que des points à relier, donc à ne pas dépasser en cas de traçage. Or le professeur donne quasi-

38. Comme le montre l'échange au Tdp 32-41, le professeur sait où il va. Voyant que la règle « dépasse » le segment, il va l'utiliser comme indice.

explicitement l'autorisation de « dépasser » en Tdp 38 et 40. Ce faisant, il disqualifie le contrat que Noël avait lui-même importé dans la situation. On peut faire l'hypothèse que l'indice fait office de « destructeur d'obstacle » (en l'occurrence, le contrat-relier) et qu'ainsi débarrassé de son « boulet », l'élève parvient enfin à la bonne réponse. Dit en d'autres termes, la croyance selon laquelle le symbole « • » impliquait l'action de relier a été définitivement réfutée par les contraintes de l'exercice d'une part et par cet indice professoral d'autre part. Pour qu'il y ait un effet Topaze négatif, il aurait fallu que Noël fût encore loin de comprendre le problème, c'est-à-dire loin d'envisager la solution. Il aurait fallu que la solution sous-entendue par l'enseignant fût conceptuellement loin de l'état d'avancement de l'enquête menée par Noël et dût, pour porter ses fruits, être hautement indicative. Or, il semble plutôt que l'élève y était quasiment parvenu mais qu'un et un seul élément l'empêchait d'y accéder réellement. La remarque du professeur rend caduque l'idée de reliage et délivre moins la réponse que Noël de ses contraintes abusives.

Troisièmement, lorsque Noël formule la bonne hypothèse, le ton de sa voix trahit une certaine émotion, d'abord naissante, hésitante : « *Ah, si elle³⁹ est peut-être plus loin...* » (Tdp 39') ; puis plus certaine, avec de l'excitation : « Ah non ! Alors ça veut dire que, peut-être qu'il⁴⁰ pourrait être derrière ! » (Tdp 41'). Je conjecture que l'émotion en question est une émotion cognitive :

Les émotions cognitives ont cette particularité que leurs objets sont épistémiques. Leur contenu intentionnel est dès lors constitué par une théorie, une hypothèse, une interprétation, une comparaison, une description [...]
(POUIVET 2008b, p. 131)

L'éducation véritable doit nous apprendre à éprouver de telles émotions de manière appropriée :

« Approprié » signifie ici que ces émotions sont négatives à l'égard de ce qui est faux [...]. À l'inverse, ces émotions sont positives à l'égard de la vérité [...]. (POUIVET 2008b, p. 131)

L'émotion cognitive porte sur des « objets épistémiques ». Or, l'émotion de Noël porte bien sur un objet de la sorte : une hypothèse. Si l'on suit Poui-

39. La ligne.

40. Les point C.

vet, la présence d'une telle émotion, lorsqu'elle est positive, est un symptôme fiable⁴¹ d'un véritable apprentissage puisqu'elle n'apparaît qu'en présence du vrai ou plutôt, de ce que nous avons de bonnes raisons de croire vrai. Or, l'investigation passée de Noël accumule une série d'indices qui rendent l'hypothèse émergente tout à fait crédible sinon quasi-certaine : C ne peut pas être sur [AB], il ne peut pas être « en-dessous » ni « au-dessus » de ce segment mais il existe plusieurs solutions etc. Si C était « derrière » A ou B (sur (AB)), cela expliquerait tout ! L'effort intellectuel déployé par Noël a été intense et l'émotion est à la hauteur de ce travail. Il reste à savoir si cette hypothèse est belle et bien correcte. Car le fait d'éprouver une émotion cognitive (ou de déceler cela chez un élève) ne prouve pas que ce qu'il apprend est vrai, pertinent, cohérent... Cela prouve

1. qu'on tient cela comme tel, qu'on accorde une certaine valeur à l'objet en question (à tort ou à raison),
2. qu'on croit cela et qu'on va donc agir en conséquence.

Autrement dit, si l'émotion cognitive est un indice d'un réel et profond changement de croyance, il reste à s'assurer que le processus par lequel ce changement a eu lieu est garanti (J. DEWEY 1938/1993), en en tirant les conséquences pratiques notamment.

Quoi qu'il en soit, la présence d'une émotion cognitive interdit de penser qu'il y a eu un degré négatif d'effet Topaze dans la mesure où celui-ci aurait été incompatible avec un réel apprentissage, et que ce dernier est nécessaire pour que puisse être ressentie une telle émotion. L'intervention du professeur est donc suffisamment forte pour permettre à Noël d'avancer de manière décisive dans l'enquête et suffisamment faible pour garder vivace toute la charge émotionnelle du tâtonnement.

Ce que montre de nouveau cet épisode, c'est que le tâtonnement n'est pas un temps de non intervention mais un temps d'intervention juste où s'exerce ce qu'Élise Freinet appelait la « part du maître » (É. FREINET 1966). On retrouve là la subtilité de l'expression du professeur et sa parfaite compré-

41. Parler de symptôme évite de parler de critère. Cela signifie que la présence d'une émotion cognitive n'est ni nécessaire ni suffisante pour prouver que l'élève saisit une idée vraie, mais que cela est un indice qu'on doit prendre en compte.

hension de la pédagogie qu'il pratique dans cette école particulière, ainsi que sa maîtrise de la dialectique réticence-expression. De surcroît, cette subtilité est de mise lorsqu'il faut dégager un obstacle « extérieur », non prévu, de l'enquête : comment s'imposer dans le tâtonnement de l'élève sans l'interrompre, c'est-à-dire comment agir avec ? C'est toute la difficulté à laquelle est soumis le professeur lorsqu'il doit détruire le contrat-relier. Il saisit l'affordance qu'offre la règle, le fait que la règle telle qu'elle est placée « invite » à continuer le tracé de la ligne, pour aider Noël. Enfin, cela montre que l'émotion cognitive peut être un bon moyen de différencier l'intervention professorale produisant un effet négatif ou nul sur l'avancée dans le savoir et celle qui aide vraiment l'élève, celle qui permet de produire chez lui un véritable apprentissage.

10.7 Conclusion

10.7.1 Résumé

Avec ces quatre extraits d'un tâtonnement en réalité plus long encore, j'ai essayé de montrer au moins deux choses. Premièrement, que loin d'être un abandon de l'élève face au problème, le tâtonnement peut tout à fait être un travail conjoint. Le temps d'enquête ne requiert certainement pas la disparition du professeur. Il y a bel et bien une part du maître qui permet la rencontre effective de l'élève et du savoir. L'une des questions initiales était de déterminer la nature de cette intervention nécessairement en tension : comment intervenir auprès de l'élève sans casser son cheminement ni lui substituer brutalement une autre manière de faire dépourvue de signification à ses yeux ? Nous avons vu combien l'action professorale était mesurée, prudente, minimale. Le professeur fait preuve d'une grande réticence ; son expression est très mesurée. Rares sont les éléments importés par le professeur dans le tâtonnement de Noël. Souvent, il opte pour une mise en valeur d'idées ou de propos de l'élève. . . sorte d'institutionnalisation intermédiaire. Et lorsqu'il y a importation d'indices, ceux-ci ne sont jamais livrés tels quels, directement. Nous avons vu que l'orientation du regard de l'élève par le professeur vers

un élément auparavant absent de son champ de vision (par exemple, l'espace derrière A ou derrière B), est réalisée de manière indirecte (le professeur attire l'attention sur la règle fixée au tableau plutôt que sur ces espaces proprement dits). L'action du professeur ne peut donc pas reposer exclusivement sur une conception *a priori* du savoir. Si telle était sa seule référence, chacune de ses interventions, même limitée, écraserait l'enquête de l'élève. C'est avant tout en fonction de l'état d'avancement de l'élève dans le savoir qu'il détermine le genre d'aide qu'il peut apporter. Ce diagnostic est prioritaire sous peine de tuer le tâtonnement par délivrance d'éléments sans signification.

Deuxièmement, on a pu voir qu'un tâtonnement n'est pas dénué d'intentions didactiques, de savoir en vue (ici l'alignement). Nous avons même pu voir une certaine exigence relativement à ce savoir ou à son acquisition. Un laxisme didactique aurait pu conduire à demander à Noël de passer à autre chose une fois le point C placé au milieu de [AB] (fin de l'épisode 1). Après tout, une bonne partie du contrat était remplie. Or, ce n'est pas ce qu'il s'est produit. Le professeur tient à ce que Noël ne confonde pas alignement et milieu, il tient à ce qu'il comprenne que le point C peut être aligné avec A et B ailleurs que sur [AB] et il tient même à lui faire comprendre qu'il existe une infinité de points alignés avec A et B (donc une infinité de solutions)⁴². Le tâtonnement suppose de la part du maître ce qu'on pourrait appeler une *bienveillance épistémique*, laquelle va de pair avec une *exigence* du même genre (GÉGOUT 2016). Il revient au professeur de veiller à ce que l'élève apprenne réellement et justement, c'est-à-dire qu'il acquière des croyances précises et garanties par le tâtonnement lui-même. Et la nature de son intervention est précisément calibrée pour cela.

10.7.2 Ouverture

Ce chapitre, comme d'ailleurs le précédent, présentait un cas que je qualifierais d'exemplaire au sens de *typique*. Il est un cas qui me semble représenta-

42. Nous n'avons pu présenter cet épisode faute de place. Mais voici l'échange le plus représentatif de ce moment (Tdp. 108' -109') :

- P : *Donc, y'a combien de points possibles là ?*
- No. : *Oh ! Alors là, à l'infini !*

tif d'un certain nombre de traits que l'analyse a, je l'espère, réussi à mettre en lumière. Mais il est bien clair que de la même manière que les élèves ne font pas systématiquement des Recherches, le professeur n'intervient pas toujours exactement comme nous venons de le présenter. Ce serait donc une erreur d'en conclure que ces cas sont des *modèles* reproductibles à l'identique. S'il s'agit de modèles, c'est dans le sens bien plus humble de schématisation d'un phénomène en réalité plus complexe et diversifié qu'il n'y paraît. Cependant, je crois important d'insister sur deux éléments fondamentaux que ces chapitres ont permis de mettre à jour. D'abord, dans chacun des cas, si le savoir est toujours un but à atteindre (reproduire une surface donnée, aligner trois points...), c'est l'attitude, la disposition à l'enquête elle-même qui se trouve travaillée comme moyen d'accès à ce but. L'objet de savoir n'est donc jamais la seule préoccupation de l'enseignement mais se double de celui d'une certaine façon de l'appréhender reposant sur un rapport naturel à un problème. Ensuite, nous le voyons dans les deux cas, l'intervention professorale n'est pas nulle mais variable en fonction de la capacité de l'élève à problématiser la situation et à faire avancer l'enquête. En cela, ces chapitres réfutent deux conceptions antagonistes relatives au temps d'enquête : 1) celle, romantique, consistant à dire que le maître doit disparaître, s'effacer totalement et laisser l'enfant affronter seul le problème, 2) celle, opposée, ne voyant dans une telle pédagogie lorsqu'elle est correctement pratiquée, rien de plus que ce qui peut se faire par ailleurs. Le temps d'enquête, tel qu'il me semble fonctionner à l'École Freinet, prend très au sérieux l'idée de faire tâtonner sans exclure toute régulation et action conjointe maître-élève, ce qui signifie cependant que c'est toujours l'élève qui doit avoir la priorité dans l'investigation tant du point de vue des objets que des méthodes.

Ces deux remarques ne sont en réalité pas disjointes et forment ensemble le moteur du temps d'enquête, notamment à l'École Freinet : exploration et résolution de problèmes rencontrés par l'enfant, intervention professorale en fonction des obstacles rencontrés par lui dans cette investigation naturelle⁴³. Ce temps est donc présent et perceptible, nous l'avons vu, à deux échelles

43. Est « naturel » ici non « les savoirs » mais ce développement, cette croissance de l'investigation sur le monde produit par la vie elle-même.

différentes. Nous avons pu voir comment il structure le déroulé d'une « activité » comme la Recherche ; mais nous venons de voir, à une échelle plus réduite comment il détermine les interactions didactiques. Il me semble qu'un troisième niveau mérite d'être encore dégagé : celui de la vie de l'École elle-même. Jusqu'à présent nous nous sommes penchés sur du « micro » et du « méso » en en restant aux activités et aux interactions observables en classes. Mais *quid* du « macro », de l'en-dehors de ces classes ? Le temps d'enquête à l'École Freinet reste-t-il enfermé dans les quatre murs de chaque classe ? Historiquement pourtant, cet établissement est un lieu dans lequel l'éducation est partout, hors et dans la classe. Originellement, le temps de l'apprentissage traversait le temps, les horaires ou l'espace, les lieux et agissait d'ailleurs comme un principe qui les organisait. Si donc le temps d'enquête ne produisait pas d'effets organisateurs de l'École elle-même, des effets structurant non réductibles à ce qui se fait en classe, c'est une partie importante de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet qui aurait disparu, celle qui veut que l'école, la classe, l'exercice ne soient que des occasions *parmi d'autres* d'apprendre. L'enseignement scolaire doit lui-même être pris dans un système éducatif plus vaste s'il veut être vivant, c'est-à-dire servir la vie. En somme, si le temps d'enquête existe pleinement, il doit produire des effets systémiques et macroscopiques qui excèdent l'échelle de la pratique localisée dans le temps et dans l'espace ou celle de l'interaction didactique. Il doit être un véritable principe générateur d'enquêtes. Et c'est sans nul doute cette échelle plus holiste, globale, qui fait du temps d'enquête un temps total, général, un principe d'action général qui oblige à penser de manière continue et articulée la manière d'enseigner, et non de manière discrète comme les temps d'objet et de situation permettaient encore de le faire.

Un continuum d'enquêtes

11.1 Introduction

DANS les chapitres précédents, nous avons pu voir ce que peut signifier le temps d'enquête à un échelon moyen (*méso*, échelle d'une Recherche toute entière) et resserré (*micro*, échelle des interactions didactiques professeur/élève). J'ai pu montrer le genre de pratiques que ce temps, tel qu'il me semble exister à l'École Freinet, produit chez les élèves et chez le professeur. Cependant, bien qu'essentiels, ces chapitres ne me semblent toujours pas suffisants pour saisir pleinement la signification du temps d'enquête. Trop souvent, l'enquête didactique s'arrête à ces niveaux, sans doute parce qu'il est encore possible d'y observer l'enseignement de « l'objet de savoir ». À ces niveaux en effet, l'observateur peut s'appuyer sur des données précises et facilement accessibles : gestes et expressions du professeur ou de l'élève, échanges verbaux, consignes orales ou écrites, outils employés, objectifs poursuivis. . . Au delà de ce grain d'analyse, les choses semblent se perdre, devenir plus floues ou trop imprécises. Le grain est alors trop grossier pour apprécier pleinement de potentielles relations entre ce qui serait observé et la finalité d'enseignement. Est-ce à dire que l'analyse didactique doit rester muette dès lors que l'on s'aventure au-delà des situations d'enseignement plus ou moins finement envisagées ? Cela signifierait qu'elle renonce à toute prise en compte du contexte plus large dans lequel évoluent ses objets. En effet, les situations d'enseignement ne sont pas comme autant de monades dont le sens serait épuisé par son analyse interne. Elles ont certes leur cohérence et unité mais procèdent ou du moins, peuvent procéder d'une organisation qui les dépasse. Rendre compte d'une situation d'enseignement, objet de la didactique, ne

peut donc faire l'impasse sur la manière dont celle-ci s'articule à un environnement qui lui donne sens.

En termes de temps didactique, cela signifie qu'une explicitation d'une temporalité didactique ne peut résider uniquement dans l'exploration de ses effets à des échelons réduits, ses « unités de temps ». Si le temps didactique est un véritable principe organisateur de l'enseignement, alors ses effets doivent pouvoir être perçus au-delà de la relation d'enseignement *stricto sensu*. Ainsi, c'est la manière dont est organisée la classe et l'école, *i.e.* ce qui conditionne les relations didactiques, qui doit être affecté par ses caractéristiques.

Comprendre ce qu'est le temps d'enquête, ce n'est donc pas seulement comprendre quels sont ses effets en termes de types de situations didactiques ou en termes de relations élève(s)/professeur, c'est aussi comprendre ce que ce temps suppose et impose en matière d'organisation et de gestion du temps à l'échelle de la classe voire de l'école. Il nous faut donc sortir des classes, observer l'école dans son ensemble, dégager la logique qui structure la manière dont celle-ci fonctionne. Le temps vécu en dehors des relations didactiques habituellement observées est-il pour autant, dans le cas de l'École Freinet, un temps non-didactique, un temps commun, ordinaire? L'absence du cadre qu'est la classe ou la relation au professeur est-elle synonyme d'absence de cadre *didactique*? Les lieux hors des classes sont-ils des lieux investis sous des modalités forcément différentes de celles acceptées voire obligatoires en classe? Bref, le temps d'enquête cesse-t-il d'exister, à l'École Freinet, sitôt que les élèves quittent leur chaise? Si non, comment se manifeste-t-il?

Dans ce chapitre je propose de traiter deux grands types de questions relatives à la manière dont le temps d'enquête structure l'organisation de l'École au-delà de la relation didactique *stricto sensu*. Le premier type de question s'intéresse à la manière dont le temps d'enquête permet l'émergence de nouvelles enquêtes. Dit autrement, il s'agit de traiter la question de la genèse, de l'origine des enquêtes traitées en classe. Nous avons vu, dans les deux chapitres précédents, des exemples d'enquêtes assez différentes et analysées à des niveaux différents. Mais nous ne nous sommes pas vraiment interrogé sur leur origine, encore moins sur l'importance de l'École dans leur apparition. En somme, dans un premier temps, il s'agira de se demander « où » l'École

Freinet trouve-t-elle les enquêtes qui constituent le temps d'enquête.

Le second type de question relève alors logiquement de l'intégration de ses enquêtes dans la vie de l'École ou de la classe. En d'autres termes, une fois les sources d'enquêtes déterminées, comment organiser leur traitement ? Si le temps d'enquête suppose, pour s'incarner, des « gisements » d'investigations, il suppose également des institutions permettant leur travail, leur exploration, leur développement. Comment l'École Freinet gère-t-elle ces enquêtes, leur fait-elle une place, leur permet-elle de se réaliser en tant que telles ? Nous avons vu quelles formes elles pouvaient prendre et quelle place pouvait occuper le professeur. Mais il reste à connaître la façon dont l'École et les classes s'organisent pour fonctionner au rythme des enquêtes.

L'objectif de ce chapitre est donc de montrer le caractère holiste et non réductible du temps d'enquête aux enquêtes. Cela signifie que le fonctionnement même de ce temps admet autre chose que le traitement de problèmes par des élèves. Il faut encore que la question de l'origine de celles-ci soit examinée et que l'école soit organisée de sorte à en favoriser l'émergence et le traitement. Le temps d'enquête doit donc également être conçu comme une matrice à la fois responsable de la naissance et de la réalisation des enquêtes. Cette matrice, c'est *l'environnement* qu'est l'École Freinet en tant qu'institution¹. C'est en envisageant de cette manière le temps d'enquête, comme un matrice, qu'un de ces aspects plus global mais non moins nécessaire peut être appréhendé.

11.2 L'École Freinet comme environnement générateur d'enquêtes

11.2.1 Différents lieux, différents usages

Si l'École Freinet me semble incarner le temps d'enquête, ce n'est pas uniquement en raison des modalités d'enseignement observables en classe ou plus généralement, dans les temps de classe. C'est aussi parce qu'en dehors

1. Et même « institution d'institutions » pour reprendre l'expression de (Go 2007).

des classes ou des temps de classes, l'École en tant que lieu maintient voire favorise l'attitude d'enquête. L'enquête n'est alors pas seulement l'unité de temps didactique qui vaut en classe mais une attitude plus générale vis-à-vis du monde. Ce qui me semble intéressant de souligner ici, ce n'est plus la forme de l'intention didactique qui anime le professeur et l'organisation de la classe mais le cadre, le milieu même dans lequel cette intention existe.

Il est bien évident que, par définition, un temps hors classe est un temps dans lequel l'intention didactique du professeur est absente. Typiquement, lors des récréations ordinaires, on n'attend pas du professeur qu'il aménage une situation didactique. Traditionnellement ce temps et le lieu (la cours de récréation) constituent des parenthèses spatio-temporelles dans le déroulé didactique d'une journée (la cours n'est pas aménagée à des fins didactiques et le professeur fait bien autre chose qu'enseigner à ce moment)². À l'École Freinet, il n'y a pas de cours de récréation de même qu'il n'y a pas de *récréation*³. Il y a des « temps libres » au cours desquels les enfants peuvent investir d'autres lieux que celui de la classe proprement dite.

Ces lieux, ce sont les atypies (du moins certaines d'entre elles) dont j'ai pu parler au chapitre 1 : Forêt, Théâtre, Potager, Chêne... Chaque atypie fonctionne d'une façon particulière, suggérant voire imposant à ceux qui l'investissent certaines pratiques, certains usages qui débouchent alors sur des types de problèmes inédits. La Forêt et ses arbres, sa pente, ses rochers, ces morceaux de bois, sa terre invitent les enfants à construire des cabanes, à se prendre à des jeux de rôles ou de cache-cache. Le Chêne et ses branches invitent les élèves à développer des techniques leur permettant d'y grimper. La scène du Théâtre et ses gradins font que ce lieu est bien évidemment privilégié lorsqu'ils souhaitent inventer ou répéter une saynète ou une chorégraphie.

À la multiplication des lieux (atypies) correspond une multiplication des usages qui débouche sur une multiplication des problèmes et donc des enquêtes possibles. C'est donc l'existence de ces atypies et leur incorporation

2. Il peut sans nul doute y avoir des occasions dans lesquelles la cours est investie à des fins didactiques et des moments de récréation dans lesquels le professeur agit à des fins d'enseignement mais on concédera que l'objectif de la récréation n'est pas celui-là et que la cours elle-même n'est pas conçue à cette fin.

3. Bien que dans le mot puisse parfois être employé par les enfants

dans la vie même de l'École qui fait d'elles de véritables générateurs d'enquête. De par leur fonctionnement, elles dirigent l'énergie des élèves qui les investissent vers des problématiques inédites qui peuvent, par la suite, avec ou sans l'aide du professeur, donner lieu à de véritables enquêtes.

Si donc le temps d'enquête est bien possible en dehors du temps de classe ordinaire à l'École Freinet, c'est parce que ce temps hors classe est passé dans des lieux aux fonctionnements particuliers qui amènent les élèves à se confronter à des réalités pratiques et problématiques. Je donne ici quelques exemples.

La Forêt

La Forêt occupe une vaste partie du domaine de l'École. Pourvue d'arbres divers, de buissons, et d'herbes hautes, elle est investie par les élèves lors des temps libres. Leur occupation principale et « naturelle » y est la confection de cabanes à l'aide des pierres, des morceaux de bois ou des configurations spécifiques offertes par les arbres. Cette occupation est le plus souvent le fait de petits groupes d'élèves qui construisent ainsi des abris plus ou moins symboliques : on passe de la cabane comme simple « coin aménagé » et délimité par des bâtons ou des pierres à des structures plus complexes pourvues de murs, de portes, de tables ou de bancs. La fréquentation de la Forêt et la quantité limitée de ressources font que des conflits peuvent éclater entre groupes d'enfants relativement à l'appropriation des matériaux de constructions nécessaires. Ainsi, outre les problèmes techniques relatifs à la conception des petits abris, les enfants rencontrent en Forêt des situations problématiques d'un point de vue moral ou politique⁴. Cependant, la Forêt est également l'une des atypies les plus pourvoyeuses d'enquêtes « épistémiques »⁵. La Forêt recèle de petits trésors que les enfants découvrent régulièrement, notamment au cours de leurs recherches de matériaux de constructions : pierres étranges, insectes ou vers inconnus, champignon à la forme surprenante...

4. « Ai-je le droit de prendre des éléments constituant les murs d'une cabane d'autrui pour faire la mienne ? » ou « Comment pouvons-nous nous organiser pour construire notre cabane ? »

5. Par ce terme je désigne les enquêtes dont l'objectif est avant tout l'identification d'une chose.

Ces trouvailles sont alors ramenées en classe puis présentées. Souvent, elles donnent lieu à une Recherche visant à déterminer l'origine et la nature de la chose en question. Ainsi donc, la Forêt génère des enquêtes qui peuvent tantôt être réglées *in situ* (les élèves s'entendent pour se répartir des matériaux, s'organisent pour construire la cabane, se conseillent pour monter un toit de branchage...), ou, au contraire, nécessitent un traitement spécifique et ultérieur (identification d'une trouvaille par une Recherche, réglage d'un conflit en Réunion de coopérative...).

Le Poulailier

La présence de deux poules dans l'École et leur inclusion à l'intérieur des tâches dévolues aux élèves, obligent ceux-ci à se confronter à des problématiques inédites : entretien de l'enclos, soin des animaux, nourriture à leur apporter... Bien que cette atypie ne soit accessible qu'à des moments particuliers et en compagnie d'un adulte, elle est l'occasion d'interrogations profondes chez les élèves, grands comme petits. Au cours de mes observations, j'ai pu constater que les élèves se posaient des questions comme :

- Pourquoi les poules ne pondent-elles pas/plus ?
- Quelle nourriture est la plus adaptée pour elles en cette saison ?
- Comment et combien de fois faut-il nettoyer l'enclos ?
- Le grillage est-il suffisant pour protéger les poules des prédateurs rôdant aux alentours (et si non, comment améliorer leur protection) ?
- La surface dont elles disposent est-elle suffisante ?
- ...

Ces questions émergent spontanément des enfants soit lorsqu'ils sont précisément en train de travailler à l'intérieur du Poulailier, soit lorsqu'il est question des poules en diverses occasions comme la Réunion de coopérative. Là encore, les réponses à ces questions peuvent être rapidement trouvées ou données par l'adulte présent. Par exemple si un Petit demande si les poules sont bien protégées, l'adulte peut le rassurer à lui disant que le grillage est solide. Mais elles peuvent nécessiter un traitement spécifique en classe ou en

grande Réunion⁶. Par exemple, après qu'un renard a tué toutes les poules malgré le grillage, il a été décidé de construire un petit muret sur le pourtour de l'enclos afin que ses fondations empêchent de nouveau le prédateur de pénétrer en creusant le sol. Mais ces situations problématiques peuvent également déboucher sur des enquêtes complexes qui sont autant d'occasions de rencontrer et de mêler différentes notions épistémiques. À titre d'exemple, j'ai pu observer comment une enquête portant sur la taille minimale de l'enclos a conduit les élèves non seulement à rechercher sur des sites spécialisés les informations pertinentes mais aussi à réaliser tout un travail mathématique de mesure et de calcul d'aire. En effet, après s'être renseignés sur la surface minimale de confort pour une poule, il leur a fallu comparer la surface idéale théorique à la surface réelle du Poulailier. Les élèves ont donc dû relever les dimensions de l'enclos et en déterminer la surface, ce qui les a obligés à rencontrer et à travailler la notion d'aire. Enfin, puisque le résultat a mis en évidence que le Poulailier était en réalité trop petit, il a ensuite été décidé en grande Réunion d'en construire un autre. Où l'on voit comment une interrogation produite par une atypie a donné lieu à une enquête visant directement cette atypie et permettant l'enseignement et l'apprentissage de notions traditionnelles de l'école primaire.

Le Chêne

Comme la Forêt, le Chêne est une atypie essentielle occupée lors des temps libres. Pour les enfants qui s'y trouvent l'occupation consiste à développer des techniques leur permettant de monter dans ses branches. Les premières sont déjà assez hautes (environ 2 m) et il leur est impossible d'y accéder en levant les bras ou en sautant verticalement seulement. Les élèves de l'École ont ainsi développé deux techniques différentes s'appliquant respectivement à une branche (dite « la grande branche ») et à une autre (dite « la petite branche »). Cependant, seule la première est valorisée car la seconde requiert

6. Pour rappel, la différence entre une petite et une grande Réunion de coopérative se trouve dans le fait que la grande réunion se concentre sur des problèmes qui concernent toute l'École alors que la petite se concentre sur des problèmes plutôt internes à la classe. Les atypies étant investies par des élèves de toutes les classes et occupant une place centrale dans l'École, c'est en grande Réunion qu'on en parle.

de se percher sur un petit muret, ce qui est considéré comme « de la triche » et qui diminue considérablement la valeur de l'exploit. La technique de la grande branche est difficile car elle est en réalité un enchaînement : courir le plus vite possible vers le tronc en dessous de la grande branche, utiliser l'élan pour marcher verticalement sur le tronc, y prendre appui pour se propulser verticalement et légèrement en arrière, tendre les bras et agripper la grande branche au dessus de la tête, puis se hisser à la force des bras et en prenant appui sur le tronc avec ses jambes. Le genre de problème qui se rencontre ici principalement est donc celui de la transmission et de l'entraînement à cet enchaînement complexe. Transmission aux plus jeunes candidats qui n'ont peut-être pas encore tout à fait perçu les subtilités de l'enchaînement (« Il faut que tu montes le plus haut possible sur le tronc », « Il faut que tu tendes plus les bras », « Tu y es presque, il faut que tu sautes plus haut »...). Entraînement car la compréhension de l'enchaînement ne garantit évidemment pas sa réussite, encore moins à chaque fois. Individuellement, chaque élève évalue sa tentative et tente d'apporter les correctifs qu'il juge nécessaire jusqu'à parvenir à grimper à chaque fois. En outre, ce qui se passe au Chêne est régulièrement l'occasion d'un Texte libre puisque la première escalade réussie par la grande branche est systématiquement saluée par toute l'École. L'élève félicité ne tarde pas à coucher sur le papier son expérience de cette réussite. Enquêtes techniques et enquêtes littéraires sont donc directement provoquées par les usages de cette atypie qu'est le Chêne de papa Freinet.

La Salle de peinture, le Théâtre ou la Grotte sont d'autres atypies dont l'investissement et les usages qu'elles suggèrent sont sources d'enquêtes. Il est bien clair, me semble-t-il, que l'origine de nombreuses enquêtes menées par les élèves des différentes classes se trouve en elles. Sans elles, nombre de travaux d'élèves et plus largement d'enquêtes n'existerait pas ou n'auraient pas le sens qu'elles peuvent aujourd'hui avoir. Nombreuses sont les pages des Pionniers qui relatent les enquêtes et problèmes directement générés par la fréquentation de ces atypies (Recherche, Texte Libre, Dessin...). L'École Freinet est donc un milieu ou plus précisément un environnement qui, instituant les élèves en tant que tels en même temps qu'il s'institue lui-même,

fait émerger le temps d'enquête.

Les atypies sont des lieux qui proposent, suggèrent voire imposent certaines pratiques qui leurs sont propres. Dès lors, leur diversité est une composante essentielle de l'École Freinet et un rouage fondamental du temps d'enquête. Mais en plus de cette diversité (aspect quantitatif), il convient de noter que certaines atypies sont investies avec tant de profondeur (aspect qualitatif) qu'elles en viennent à être les gisements principaux des enquêtes. C'est le cas de la Forêt mais c'est aussi le cas du Potager.

11.2.2 Le cas du Potager

De toutes les atypies, le Potager est, avec la Forêt, l'atypie la plus pourvoyeuse d'enquêtes. Les activités qu'il propose font rencontrer aux élèves de nombreuses situations problématiques dont une bonne partie appelle des investigations qui doivent être poursuivies en classe. Le Potager, pourrait-on dire, est fertile ou dense en situations indéterminées ce qui explique pourquoi il mérite une étude plus approfondie.

Mais une autre raison me pousse à insister sur cette atypie. Contrairement aux autres atypies, le Potager n'est pas fréquenté gratuitement par les élèves. Lorsqu'ils s'y trouvent, c'est le plus souvent en compagnie d'un adulte *avec qui* ils travaillent. Autrement dit, le fonctionnement du Potager de l'École Freinet comprend la présence d'un adulte (le plus souvent l'un des enseignants) qui supervise ou encadre l'action des élèves *tout en participant lui-même aux travaux*. L'hypothèse qui sera la mienne dans cette section, est que la richesse du Potager en terme d'enquêtes provient en grande partie du type d'implication de l'adulte présent. Cela ne signifie pas que ce dernier est responsable des enquêtes, qu'il les invente de toutes pièces et qu'il se sert de ce lieu pour donner du sens à des situations pensées *ad hoc*. Mais cela signifie en revanche que c'est à la façon particulière dont il investit le lieu que l'on doit ce foisonnement d'investigations. Il s'agira donc de montrer comment il participe à l'élaboration des enquêtes et même parfois à leur effectuation.

Néanmoins, je voudrais commencer par insister sur un point : la posture « professorale » de l'adulte au Potager n'est pas tout à fait la même que

celle observable en classe. La différence notable est qu'ici l'adulte effectue *les mêmes tâches que les élèves* eux-mêmes. En classe nous l'avons vu, l'adulte, qui est le Professeur au sens classique du terme, est dans une posture « de surplomb » vis-à-vis des élèves et de ce qu'ils font : il corrige les exercices, il pose des questions pour évaluer les connaissances, il réprimande certains comportements... Mais jamais le professeur ne fait lui-même un exercice, ne bavarde au point de se faire rappeler à l'ordre ou est évalué. Les rôles Professeur/Élèves sont donc bien distincts et ne se recouvrent aucunement. Or, ce n'est pas exactement le cas au Potager. Certes l'adulte garde une forme de prérogative sur les élèves et c'est cette prérogative qui fait qu'on peut encore le nommer Professeur : il surveille, donne des consignes et des conseils, intervient en cas de comportements inadéquats, signale la fin du temps au Potager... Cependant, une partie de son activité se situe au même niveau que celui des élèves : lui aussi bêche, plante, ratisse, ôte de mauvaises herbes... Lui aussi réfléchit au meilleur endroit où planter certaines graines... Lui aussi s'étonne ou s'enthousiasme d'une découverte inattendue et appelle les personnes à côté de lui pour leur en faire part... Voilà pourquoi il me semble qu'au Potager, le professeur ne travaille pas seulement *sur* les élèves et leurs productions mais *avec* eux⁷. Il ne cherche donc pas (uniquement) à *faire faire* mais (également) à *faire*.

D'un point de vue qualitatif, l'implication du professeur dans l'action entreprise avec l'élève n'est donc pas la même. Sans affirmer que leurs expériences de la situation sont identiques, il faut admettre qu'elles sont beaucoup plus proches que dans le cas d'une situation de classe dans laquelle l'expérience de l'élève est celle du problème et celle du professeur est celle de l'élève en train de résoudre un problème. Le but commun qui motive l'action de l'un et celle de l'autre au Potager donne à la relation Élève/Professeur une coloration inédite dont on pourrait penser qu'elle n'est pas pour rien dans l'émission

7. Et il est important de comprendre que cet « avec » n'est pas le même que lorsqu'en classe, le professeur travaille avec un élève à la réalisation d'un exercice. Dans le dernier cas, le rapport à l'activité est différent : l'élève cherche à répondre au problème, le professeur cherche à faire en sorte que l'élève réponde au problème. Au potager, élève comme professeur cherchent souvent la même chose : désherber au mieux, planter, arroser correctement...



Photo. 11.1 – Un élève et un professeur recouvrent de terre des graines semées au Potager.

élevée d'enquêtes qui se dégagent de cette atypie.

Nous pourrions nommer cette position, dans un langage proche de celui de Freinet, celle du « travailleur coopérateur » car c'est bien à une sorte de travail coopératif que le professeur se livre lorsqu'il travaille avec ses élèves à bêcher, arroser ou arracher les mauvaises herbes. Et c'est en *tant que travailleur coopérateur* qu'il perçoit les problèmes de la situation de travail. Dans cette configuration⁸, le professeur *est là* lorsque quelque chose fait problème à l'élève ou mériterait une étude approfondie. C'est pourquoi il n'hésite pas à souligner, confirmer, appuyer le caractère problématique des situations rencontrées en travaillant, caractère qu'il peut alors lui même « avoir », « expérimenter » en tant que partie de la situation problématique et non en tant qu'instigateur de celle-ci. Ainsi, le professeur participe à la naissance des enquêtes en valorisant les aspects de la situation de travail qui méritent de plus amples investigations. Mais cette valorisation n'est pas forcément faite « du dessus » puisqu'elle peut être l'expression d'une surprise, d'un étonnement de la part du professeur lui-même. En d'autres termes, le professeur peut bien participer à la naissance d'une enquête en éprouvant lui-même le besoin de solutionner le problème, non en se contentant de reconnaître un certain intérêt à un questionnement de ses élèves (mais intérêt tout relatif, connaissant lui-même la réponse à la question). Ce cas de figure n'est possible que si le Professeur est lui même au prise avec le type travail auquel ses élèves sont confrontés. Il n'est possible que si l'expérience du professeur cesse (temporairement) d'être celle de ses élèves travaillant sur un problème donné pour devenir celle du problème donné lui-même. Plus exactement, il n'est possible que si l'expérience du professeur est à la fois celle du problème et celle des élèves face au problème⁹. Cette ambivalence permanente se perçoit bien dans cette petite séquence observée au Potager (cf. tableau 11.1, p. 705).

Dans cet échange, le professeur s'interroge *sérieusement*¹⁰ sur l'endroit idéal pour replanter des plants de haricots. Comme une collègue de travail,

8. Qui n'est pas sans rappeler les premières heures de l'École Freinet durant lesquelles les élèves pensionnaires étaient mis à contribution dans des travaux menés par et avec des adultes (construire un mur, faire le ménage ou la cuisine...).

9. Dans le vocabulaire didactique : entre une place topogénétique haute et basse.

10. Au sens où il ne s'agit pas d'une question rhétorique.

| Tour de parole | Temps | Locuteur | Parole | Commentaire |
|----------------|-------|----------|---|--|
| 1 | 01:46 | ? | xxx Alors où est-ce qu'on pourrait, où est-ce qu'on pourrait les mettre, les filles ? | <i>incompréhensible</i> « les » désigne les plantules de haricot. |
| 2 | 01:48 | P. | + Là-bas, bon, là-bas on a les pommes de terre, hein... De toute façon euh... ils vont prendre de la place aussi... ++ On peut éventuellement les placer sur une butte... | <i>Les questions du professeur ne sont pas qu'adressées aux deux élèves : il se pose à lui-même à voix haute. Et il y répond d'ailleurs en faisant la proposition de la butte.</i> |
| 3 | 02:04 | Lis. | Peut-être celle où y'a rien encore, non ? | |
| 4 | 02:06 | P. | Celle où il y a le BRF ? Mais il y a aussi les pommes de terre là-bas... qui ne sont pas encore sorties... | |
| 5 | 02:11 | Lil. | Elles sont pas sorties ? | <i>Le professeur et les deux élèves se déplacent vers la butte.</i> |
| 6 | 02:12 | P. | Non, non, non, elles n'ont pas germé nos pommes de terre. | |
| 7 | 02:17 | P. | Allez, on monte. On observe un peu, on prend le temps de regarder avant de faire. | <i>Les buttes étant situées sur une terrasse, les élèves et le professeur escaladent le muret pour y parvenir.</i> |
| | | | Est-ce que ça c'est de la pomme de terre ? +++ | <i>Le professeur se penche sur une tige sortant de la paille.</i> |
| | | | Je pense que ce qui serait bien, les filles, voyez, je pense aujourd'hui, je pense qu'il serait bien de le voir avec Syl., peut-être de voir, je pense, avant de planter les haricots, ce serait de faire de la place dans le jardin maintenant. | <i>S'adresse à Lis. et Lil. Syl. est un parent d'élève présent pour aider à l'accompagnement des élèves dans le Potager.</i> |
| 8 | 03:07 | Lis. | C'est-à-dire, ce qu'on peut... ce qui est mort par exemple... | |
| 9 | 03:09 | P. | C'est-à-dire retirer tous les bulbes de fleurs de toutes les buttes. Moi je pense que ça... Peut-être faire la récolte des petits pois aussi... xxxxx Et ensuite enlever les plants de pois qui ne donneront de toute façon pas plus, tu vois là-bas ? | |

TABLE 11.1 – Échange au Potager entre P., Lis. et Lil.

Lis. fait la proposition d'une butte apparemment vierge. Le professeur rappelle qu'y ont été plantées des pommes de terre mais qui n'ont visiblement rien donné. Lil. s'en étonne et tous trois vont observer de plus près la butte en question afin de voir si elle pourrait effectivement accueillir les nouveaux plants. À cette occasion, le professeur, constatant qu'elle est envahie de bulbes de fleurs et de plantes mortes, propose à Lil. et à Lis. d'ôter ces éléments qui prennent de la place pour pouvoir planter ensuite les haricots. On constate alors un changement de position ou d'expérience du professeur : de travailleur coopérateur cherchant avec ses élèves le meilleur endroit pour replanter, il redevient professeur en orientant intentionnellement l'action des élèves vers une tâche prioritaire. Ce passage d'une position à l'autre est fréquente au Potager : le professeur est tantôt celui qui dirige, oriente voire commande l'action des élèves, tantôt un travailleur parmi d'autres qui fait face à des problèmes identiques à celui des élèves (en l'occurrence : où planter les haricots?).

D'autres fois, les activités diverses qui occupent les élèves de la classe au Potager placent l'enseignant dans une posture ambiguë, entre celle du professeur classique (qui donne consignes et indications) et celle de collègue de travail (qui donne son avis et des conseils). Nous pouvions déjà percevoir cette posture dans l'échange précédent, mais je propose un autre échange (tableau 11.2, p. 707) qui montre davantage l'importance de l'adulte, au Potager, comme ce qui déclenche ou entretient les enquêtes.

Depuis quelques jours, les travaux au Potager ont fait apparaître aux enfants la nécessité de redonner vie à un vieux plant de vigne qui habillait autrefois la tonnelle situé entre les deux terrasses du jardin. L'idée a alors émergé de procéder par bouture. Ro. s'est proposée pour préparer des boutures de vigne mais aussi de rosier. À cette occasion elle a commencé une Recherche en vue d'identifier la meilleure manière de procéder. Lors de l'atelier au Potager suivant, elle apporte la tige de rosier qu'elle souhaite bouturer. Le professeur prend alors connaissance de l'état d'avancement des travaux de Ro. mais lui fait remarquer que ceux-ci ne sont pas encore assez aboutis pour que la bouture soit permise. Ce qui est intéressant ici, c'est que le Potager est à la fois le lieu de naissance d'une enquête et ce qui lui donne

| Tour de parole | Temps | Locuteur | Parole | Commentaire |
|----------------|-------|----------|--|---|
| 1 | 00:02 | P. | Alors il faut que tu la prépares là, hein, ta tige de rosier. Est-ce que tu as regardé comment ça se bouture ? | Inspecte la tige de rosier que Ro. amène à bouturer. La tige est toute courbée, les feuilles pendent. |
| 2 | 00:12 | Ro. | + Oui, il faut mélanger de la terre et du terreau... | |
| 3 | 00:16 | P. | Et du terreau, d'accord, et ensuite ? | |
| 4 | 00:20 | Ro. | + Il faut mettre du sable je crois... | |
| 5 | 00:22 | P. | Du sable... | |
| 6 | 00:23 | Ro. | Euh... faudra du terreau si on en trouve. | |
| 7 | 00:28 | P. | Mais là tu fais, tu vois... oui... Non mais c'est bien ça, de le continuer mais... Ro., si tu veux le problème c'est que tu vas faire quoi, là, au jardin ? On va pas le bouturer maintenant, tu comprends ? Ça, faut que tu le mettes en classe pour continuer tes expériences sur le bouturage. Faut que tu le laisses dans l'eau pour l'instant. Mais là c'est vrai que... elle va en avoir besoin ! Laisse-le dans l'eau, on va essayer de le faire cet après-midi. Et puis faut que tu fasses une recherche précise sur le bouturage. Faut que tu cherches quand même. Moi, par contre, je t'ai amené l'hormone de bouturage et j'ai amené aussi deux trois... deux trois pailles pour voir si on ne peut pas faire encore une expérience sur les plantes grasses. Mais là, remets-le dans l'eau, tu le remets dans l'eau et tu te concentres, pour le moment, sur la bouture de la vigne pour observer déjà une bouture qui a été faite. Et ça on le fait cet après-midi parce qu'il va pas falloir perdre de temps. Mais il faut que tu saches comment ça se bouture un rosier, hein. | P. remarque le triste état de la tige de rosier et « l'ausculte ». P. se penche encore plus sur la tige. |
| 8 | 01:23 | Ro. | D'accord. | Part en courant vers les classes mettre la tige dans l'eau. |

TABLE 11.2 – Échange au Potager entre P. et Ro.

sens, qui lui donne de l'importance : c'est parce qu'il y a tous les jours un moment passé au jardin que l'enquête sur la bouture doit être faite et de qualité. Le professeur joue alors un rôle de médiateur entre le Potager et les élèves en institutionnalisant les enquêtes ainsi qu'en les relançant comme on peut le voir dans cet extrait. Sans lui, les enquêtes qui émergent au cours de la fréquentation de cette atypie risqueraient de ne pas « prendre » : soit qu'elles n'en resteraient qu'à l'état de proposition, de possibilité, soit qu'elles seraient menées rapidement, sans plus de soin et d'attention. Mais, là encore, ces enquêtes importent d'autant plus au professeur qu'elles visent un but effectif : *lui aussi* espère bien voir la vigne et le rosier reprendre vie grâce aux boutures. Contrairement à des enquêtes dont la réponse ou la solution est déjà connue de lui et donc, ne lui importent que relativement aux progrès épistémiques que ses élèves peuvent en tirer, certaines enquêtes générées par le Potager n'ont pas de résultat prévu d'avance. Elles ont pour but de générer un changement dans un environnement commun aux élèves *et* au professeur. Voilà pourquoi la posture de ce dernier est ambiguë : ne pouvant se situer du point de vue de la solution attendue qu'il ne maîtrise pas, elle ne peut qu'être accompagnatrice du tâtonnement des élèves. Cet accompagnement est certes une aide véritable pour les petits enquêteurs dans le mesure où le professeur dispose de savoirs et de ressources dont ils sont encore dépourvus, mais, même s'il le souhaitait, il ne serait pas en mesure de « donner la réponse »¹¹.

Qu'il s'agisse de la question de savoir où planter les haricots ou de la manière dont il faut bouturer un rosier, on remarque que la solution n'est *a priori* connue de personne. Professeur comme élèves sont obligés de tâtonner voire de se livrer à de véritables enquêtes. La situation est indéterminée pour l'un comme pour les autres. Seule son expérience d'adulte permet au professeur de diriger ou d'orienter ces tâtonnements mais il n'est pas possesseur de la réponse pour autant. Et c'est pourquoi ces orientations, conseils ou consignes alternent avec des phases de recherche et de questionnement du professeur lui-même relativement au problème rencontré. C'est ce genre de

11. Sur ce genre de situation, nous pouvons rapprocher la posture du professeur de celle du « maître ignorant » présenté par Rancière (RANCIÈRE 1987, 2002).

situation didactique dans lequel le professeur devient lui aussi un enquêteur, qui est propre aux atypies ou plus largement, à l'investissement du milieu comme environnement, *i.e.* comme lieu de vie.

Pour résumer et conclure sur cette section, je dirais que la capacité du Potager à être une atypie si productive, si génératrice d'enquêtes s'explique par au moins trois facteurs :

1. Le fonctionnement du Potager en tant que lieu, en tant qu'atypie. Par lui même, parce qu'il est un potager, par les activités et les problèmes intrinsèques à ce qu'est un potager, ce lieu regorge d'affordances pour les enquêtes. Le Potager est un lieu d'où peuvent surgir des questions techniques comme la manière de cultiver tel ou tel légume ou d'enrichir le sol, la façon de construire un type de potager particulier (en butte, en permaculture, avec ou sans BRF...), mais également des questionnements plus théoriques comme l'identification d'un ver ou d'un insecte trouvé en bêchant, sur ce que cela signifie que délimiter une parcelle de 2 m² ou sur les raisons précises qui font que telle technique de culture est plus efficace qu'une autre. Plus encore, le Potager permet à l'un ou à l'autre type d'interrogation d'être perçu comme vital, issu du cours même de la vie. Dès lors, qu'il s'agisse d'un point technique ou d'un point théorique, l'enquête qui émerge est douée d'une grande valeur parce qu'elle tente de répondre à un problème réel et *eu* comme tel.
2. La présence du professeur comme Professeur. Dans les passages précédents j'ai beaucoup insisté sur la particularité du rôle de l'enseignant lorsqu'il est au Potager en soulignant les différences d'avec celui qui est le sien en classe. Pourtant, il est et reste un professeur et un adulte. En tant que tel, il dispose d'une expérience mieux outillée que celle de ses élèves et, par conséquent, est davantage susceptible de remarquer ce qui vaut la peine d'être étudié. Autrement dit, malgré la posture singulière qu'il occupe au Potager, le professeur ne perd jamais de vue sa mission qui est de rendre possible, d'une manière ou d'une autre, la transmission de connaissances.

3. La présence du professeur comme travailleur coopérateur. Cette mission me semble ici prendre une forme particulière en raison de la position spéciale du professeur. Comme nous l'avons montré, au Potager, lui aussi travaille et son travail est souvent sinon toujours le même que celui de certains enfants à ses côtés. Dans ce cadre, il semble donc qu'élèves et professeur réalisent une action conjointe au sens le plus fort du terme : ils poursuivent un *même* but. Mon hypothèse est que ce partage d'objectif (qui est partage de signification de l'acte lui-même) sensibilise tant le professeur aux éventuels affordances d'enquêtes offertes par l'environnement sur/avec lequel il travaille, que les élèves aux remarques professorales réalisées au cours de l'action conjointe. Pour un temps et dans une certaine mesure, élèves et professeurs deviennent des collègues de travail dont la relation me semble propice à une certaine sensibilisation des problèmes, des questionnements, des interrogations primaires nécessaires au démarrage d'enquêtes.

Aucun de ces facteurs seul ne me semble explicatif de ce qu'il se passe au Potager. Le caractère atypique du Potager n'est pas suffisant car les autres endroits atypiques ne sont pas aussi producteurs d'enquêtes. La présence du maître n'est pas suffisante parce qu'il pourrait être là sans pour autant « fertiliser » les actions des élèves, se contenter de surveiller, de donner des consignes et de siffler l'heure de rentrer en classe. Sa participation aux travaux n'est pas non plus suffisante car il pourrait travailler avec ses élèves sans faire l'effort de souligner régulièrement et dans l'action les problèmes et aspects étranges rencontrés qui pourraient donner lieu à une enquête. C'est pourquoi je pense qu'il faut plutôt les envisager comme un *faisceau* explicatif dont chaque facteur a une valeur propre.

11.3 L'École Freinet comme environnement instituant les enquêtes

Si le temps d'enquête n'est pas réductible aux situations d'enquêtes, c'est que l'origine même des enquêtes compte. À l'École Freinet, nombreuses

sont les enquêtes qui trouvent leurs origines dans un environnement spécifique, « paysagé » (GO 2007) et surtout composé d'atypies. Ces atypies fonctionnent comme autant de sources, de gisements d'enquêtes. Elles sont d'autant plus généreuses qu'elles sont exploitées par un travail conjoint spécifique du professeur et des élèves, travail dans lequel le professeur est partenaire de l'élève puisqu'ils effectuent la même tâche.

Mais cet environnement riche en affordances d'enquête pourrait être stérile si ces enquêtes ne trouvaient un moyen de se déployer, de s'exprimer, bref, d'être menées. Le Potager aurait beau jeu de faire voir aux élèves qu'il existe différentes façon de cultiver certains légumes si sa fréquentation était plus que limitée. La Forêt pourrait bien permettre la rencontre de champignons et d'insectes étranges mais cela resterait vain si aucun temps n'était prévu pour une investigation approfondie de ces trouvailles. Et le professeur pourrait bien s'échiner à souligner le fait que les poules ne pondent plus, espérant susciter un élan de curiosité si, par ailleurs, la vie de la classe était rythmée avant tout par différentes activités didactiques de son initiative. Bref, sans moyen concret pour accueillir les interrogations, les problèmes suggérés par l'environnement spécifique de l'École n'aurait pas le temps de se poser véritablement, les enquêtes seraient mortes-nées.

Or, nous constatons qu'à l'École Freinet, non seulement les enquêtes générées par l'environnement fournissent une partie non négligeable de la matière travaillée par les élèves mais encore que ce travail est organisé. L'établissement parvient donc à faire vivre les enquêtes, à les exploiter pleinement et non anarchiquement. L'École dispose en effet d'un ensemble d'institutions didactiques (SENSEVY 1998) qui, organisé en réseau (GO 2007), constitue une sorte de second environnement se superposant à l'environnement matériel. Ces institutions sont autant de dispositifs à l'intérieur desquels les investigations ramenées des atypies ou de l'environnement de l'École peuvent être travaillées. Elles donnent donc une place et un sens à ces questionnements, leur permettant de devenir de vraies enquêtes, menées jusqu'à leur terme. L'environnement et les atypies sont rendues didactiquement fertiles par ces institutions qui rendent possibles un véritable travail d'exploration des problèmes rencontrés.

Chaque institution didactique peut être envisagée comme un jeu¹² dont les règles seraient divisées en trois catégories :

- Les règles du jeu ou de l'institution proprement dite. Il s'agit des règles qui déterminent la fonction et le déroulé du jeu. Ces règles concernent l'ensemble des joueurs même si ceux-ci peuvent obéir à des règles différentes par ailleurs. Il s'agit donc des règles de bases avec lesquelles les joueurs doivent composer.
- Les règles du Professeur. Dans un vocabulaire plus didactique on pourrait parler de la part professorale du contrat didactique. Chaque institution donne en effet au Professeur un rôle à jouer particulier. Les règles professorales sont donc les règles que le Professeur doit respecter pour que l'institution fonctionne.
- Les règles de l'Élève. Analogues aux règles professorales, ces règles sont celles de la partie Élève(s). C'est la partie du contrat didactique qui lui incombe. Celle-ci doit les respecter pour que l'institution fonctionne.

L'École Freinet dispose de plusieurs institutions didactiques mais nous allons principalement nous concentrer sur celles qui ont en commun et comme particularité le fait de ne pouvoir exister (sauf à en modifier profondément le sens) sans l'existence d'un *problème préalable*. Autrement dit, ces institutions n'ont de raison d'être que parce qu'un problème a été rencontré avant leur mise en route. Plus exactement, ces institutions ne se mettent en route que si de tels problèmes existent et ne peuvent donc fonctionner sans eux. Elles se distinguent donc des institutions qui portent avec elles leur problème et donc leur raison d'être. De telles institutions existent à l'École Freinet (c'est le cas des fichiers auto-correctifs notamment) mais elles sont surtout présentes dans la forme scolaire classique qui repose moins sur des problèmes *d'abord* expérimentés par l'élève en dehors de toute intention didactique que sur ceux proposés¹³ par l'enseignant. Nous allons présenter quatre de ces institutions qui illustrent, nous semble-t-il, assez bien comment le temps d'enquête se

12. Dans ce qui va suivre, j'écrirai tantôt « élève(s) » ou « professeur(s) », tantôt « Élève(s) » ou « Professeur(s) ». Lorsqu'il y aura majuscule, il faudra avant tout y voir un rôle, une fonction. Sans majuscule, cela désignera avant tout la personne qui occupe ce rôle.

13. Voire imposés !

déploie à travers un réseau d'institution reposant en grande partie sur les problèmes, les questions, les interrogations suscités par une véritable vie de l'École et par son environnement. Ce réseau peut alors être vu comme ce qui permet l'exploitation didactique de problèmes expérimentés ou, pour être plus exacte et parler comme Dewey, de situations indéterminées eues. Il s'agira d'institutions dont j'ai d'ailleurs pu donner une description naïve dans le chapitre 2 : les Recherches, les Conférences, les Réunions de coopérative, les Actualités-Trouvailles. D'autres institutions présentes à l'École auraient pu faire partie de cette liste parce que reposant parfois elles aussi sur le traitement d'un matériel indéterminé préalable. Si je ne les ai pas comptabilisées c'est qu'il me semblait que ces institutions n'étaient systématiquement ou pas totalement enracinées sur un tel préalable. Je pense notamment au Texte au tableau ou aux Ateliers qui, quoique pouvant parfois trouver leurs origines dans le traitement de problèmes pré-existants, ne le sont pas forcément et peuvent fonctionner sans eux.

11.3.1 Les Recherches

Le chapitre 9 a été consacré à la description d'une Recherche. Je renvoie donc le lecteur à sa lecture pour une illustration précise. Dans ce qui suit j'analyse la logique de cette institution, indépendamment du sujet précis de telle ou telle Recherche, comme permettant l'exploitation et le développement d'une interrogation qui la précède.

Les règles de l'institution

Les Recherches ne sont pas explicitement indiquées dans le déroulé d'une journée. Contrairement au travail personnel ou aux ateliers, elles ne disposent pas d'un créneau spécialement dédié. Cela s'explique en grande partie parce que cette institution n'est jamais le fait que de quelques élèves et qu'il peut se passer plusieurs jours sans qu'aucune interrogation ne vienne justifier la mise en place d'une Recherche. Cependant, lorsqu'une Recherche est lancée, elle se déroule le plus souvent durant les temps d'Ateliers ou les temps de Travail personnel, soit en première partie de matinée et en première partie

d'après-midi. Les élèves concernés doivent alors choisir entre avancer leur Plan de travail, participer à tel ou tel atelier (peinture, potager, théâtre...) et commencer ou poursuivre leurs investigations. Mais ils disposent explicitement d'un temps long qui leur permet de se lancer dans des tâtonnements au déroulé par définition incertain.

Les problèmes traités par les Recherches sont de nature variable. Difficile donc de qualifier le genre d'investigation traité par cette institution. Elles peuvent être de nature « encyclopédiques » lorsqu'il s'agit de recueillir un maximum d'information sur un personnage, une période, un phénomène... donnés. Elles peuvent être techniques lorsqu'il s'agit, *in fine*, de produire un objet, une représentation ou un artefact précis. Elles peuvent être expérimentales lorsque ce qui est attendu est le compte rendu d'expériences menées à propos d'un sujet (par exemple les techniques de boutures). Elles peuvent être prospectives lorsqu'il s'agit de préparer un autre projet et d'enquêter en conséquence sur sa faisabilité ou sur les moyens nécessaires (par exemple, la quantité d'ingrédients nécessaires pour réaliser suffisamment de beignets de carnaval pour toute l'école, ou bien la taille théorique optimale d'un poulailler contenant deux poules). Tout dépend donc du type d'interrogation qui a surgi dans la vie de la classe et des besoins de celle-ci.

La fonction de la Recherche doit donc être comprise avant tout comme un moyen, pour les élèves, de répondre eux-même à une question rendue incontournable ou saillante dans le déroulé de la vie de la classe ou de l'École. L'objectif initial n'est donc pas tout à fait l'apprentissage ou l'enseignement de telle ou telle notion ou savoir. Il est dans la détermination de ce qui est indéterminé. Mais puisque l'éclaircissement de la situation consiste justement à faire usage de savoirs précis, cette exercice de résolution oblige les enquêteurs à rencontrer voire à maîtriser des connaissances et des notions que l'on pourrait qualifier de « scolaires ». De fait donc, la Recherche permet aux élèves de découvrir des savoirs¹⁴ sans que cela ne soit le but premier. Ajoutons qu'une Recherche porte toujours sur un problème qui a été « socialisé », c'est-à-dire qui est apparu comme un problème de la classe ou de l'École et non de quelques uns. Les enquêteurs enquêtent donc toujours au nom du collectif

14. Nous avons vu, dans le chapitre 9 la place du Professeur dans cette activité.

et leurs travaux sont attendus par l'ensemble des autres élèves qui les ont chargés de trouver une réponse. Voilà pourquoi, qu'il se double d'une version écrite ou non, le compte-rendu oral de la Recherche est fait en classe entière voire en Grande Réunion si le problème investigué concerne toute l'École. La Recherche concerne donc toujours plus que les quelques élèves enquêteurs parce que le problème (et donc la solution) est un problème socialisé.

Pour mener à bien cette mission, les élèves disposent de l'ensemble du matériel disponible à l'École et nécessaire à leur recherche. Il va de soit que les ressources employées sont elles aussi directement fonction du type de problème traité. Une interrogation encyclopédique de type « Qui est/était... ? » ou « Qu'est-ce que... ? » va essentiellement convoquer des ressources documentaires (recherche internet et dans les livres présents à l'École). Une Recherche plus technique, en revanche, pourra davantage faire appel à du matériel de construction (ficelle, marteau, ciseaux, colle, scie, règle ou mètre, balance...). Enfin, les Recherches expérimentales, outre le matériel nécessaire aux expériences, s'appuieront elles aussi sur quelques ressources documentaires ainsi que sur des outils de mesure (balance, mètre...) ou d'observation (schéma, photographies...). Comme nous l'avons vu dans le chapitre 9, l'institution n'impose pas le respect d'un protocole déterminé par avance. Les moyens de l'enquête sont déterminés à même l'avancement de la compréhension du problème. Il n'y a donc aucune limite *a priori* aux ressources que les élèves peuvent employer, pourvu qu'ils soient pertinents.

Une Recherche débute toujours par la rencontre par un ou des élèves d'une difficulté, d'une incompréhension, d'une forme de trouble dans leur expérience propre. Si cette interrogation ne peut pas rapidement trouver une réponse, certains élèves se proposent de faire une Recherche. Si le professeur estime que le sujet mérite effectivement une réelle investigation il peut autoriser deux à quatre élèves volontaires pour la mener. Ceux-ci devront alors, lors de certains temps de la journée, mener l'enquête. Leur objectif est de répondre à la question telle qu'elle est apparue dans la classe ce qui n'empêche pas (bien au contraire) que celle-ci soit retravaillée, redéfinie dans le cours de leur investigation. Ils rendent également régulièrement compte de leurs avancées au professeur, notamment lorsqu'ils estiment nécessaire d'avoir son

autorisation pour utiliser tel ou tel matériel ou pensent avoir trouvé une solution. De cette façon, ils s'assurent auprès de l'autorité épistémique que leur travail ne s'égare pas. Lorsqu'ils estiment être en possession d'une réponse suffisante à la question initiale (le professeur ne faisant, le plus souvent, que souligner les erreurs, non le caractère suffisant d'une réponse à ce stade), ils doivent présenter un compte-rendu oral de leur recherche. Ce dernier peut comprendre des illustrations, des photographies mais il est surtout attendu qu'il réponde effectivement à la question. Si tel n'est pas (complètement) le cas, le groupe s'expose à des critiques tant de la part des élèves que du professeur. En outre, les élèves doivent comprendre réellement la signification de leur réponse, non réciter une réponse toute faite. Ils doivent donc être capables de répondre aux demandes de précisions et d'explicitations possibles de la part de leurs pairs. Ce compte-rendu oral peut se doubler d'un compte-rendu écrit. Ce dernier sera alors affiché sur l'un des murs de la classe et pourra devenir une référence lors de discussions et d'interrogations ultérieures¹⁵. Il participe donc d'une forme de mémoire didactique de la classe (SENSEVY 1998). Il peut également figurer dans le journal de l'École.

Les règles du Professeur

La fonction du Professeur dans le cadre de la Recherche est de superviser celle-ci afin qu'elle débouche sur une réponse plus ou moins satisfaisante au problème initial. Le Professeur ne vise donc pas à faire produire une réponse particulière : il laisse la responsabilité au groupe de construire une réponse acceptable ; si celle-ci est trop incomplète, il devra en rendre compte au reste de la classe. Son rôle s'apparente donc à celui d'un directeur de thèse qui, bien qu'encadrant le travail de son doctorant, lui laisse l'entière responsabilité de son travail. Le Professeur n'est donc pas présent tout au long de la Recherche mais seulement lorsque les élèves le sollicitent ou qu'il souhaite s'informer de l'état d'avancement des travaux. Il est en revanche

15. C'est ainsi qu'une Recherche sur la nature d'un champignon trouvé en forêt ne fut pas seulement l'occasion de découvrir la coulemelle mais également le nombre π lorsque les enquêteurs voulurent mesurer le périmètre de son chapeau. Cette Recherche fut donc par la suite régulièrement citée par le professeur ou les élèves lorsqu'un problème faisait directement ou indirectement référence au nombre π .

davantage présent au début et à la fin de la Recherche. Au début parce qu'il est l'autorité qui valide la proposition de Recherche. Parfois, les élèves souhaitent faire des Recherches sur des sujets inadéquats parce que trop vagues, trop complexes ou déjà traités. Il lui revient donc de ne pas les autoriser. Mais si la proposition peut apporter quelque chose à la classe, il lui revient de le déterminer et d'autoriser la Recherche en conséquence. À la fin parce que le moment du compte-rendu est important tant pour l'évaluation informelle du travail fourni que pour l'institutionnalisation des savoirs traités ou apportés. La voix du Professeur est en effet essentielle pour que les élèves puissent avoir une petite idée de la valeur du travail réalisé et présenté (insuffisant, lacunaire, imprécis ou au contraire très complet, clair, riche et (quasi-)exhaustif). C'est à l'aune de ses critiques qu'ils forgent leur niveau d'attente et les critères d'une Recherche satisfaisante. Mais la voix professorale compte également d'un point de vue didactique car le compte-rendu est souvent l'occasion, pour lui, d'insister sur les savoirs essentiels. Par ses questions, ses demandes de répétition ou d'explicitation, il signifie à la classe que ces points méritent d'être retenus. C'est d'ailleurs ce qui permet à une Recherche de devenir *emblématique* (SENSEVY 1998) de certains savoirs ou de certaines notions qui seront revus par la suite.

Bien que son degré de participation reste relativement faible tout au long de l'investigation elle-même, le rôle du Professeur ne doit pas être négligé¹⁶. Voici une liste sans doute non-exhaustive de ce qui lui incombe dans le cadre de l'institution Recherche :

- Accepter la proposition de Recherche ;
- Vérifier l'état d'avancement des travaux ;
- Demander aux enquêteurs les raisons pour lesquelles ils optent pour telle méthode, telle information, tel matériel, telle hypothèse...
- Réorienter la Recherche si celle-ci s'égaré (recentrer sur les enjeux importants) ;
- Exiger la présence de telle ou telle information ou de telle méthode dans l'enquête (notamment si celle-ci semble « flottante ») ;
- Valider le travail (en cours ou terminé) ;

16. Nous l'avons d'ailleurs montré dans le chapitre précédent

- Questionner, approfondir lors du compte-rendu ;
- Institutionnaliser les savoirs mis à jour par la Recherche ;
- Réaliser des liens et des ouvertures sur d'autres sujets en rapport avec celui traité.

Les règles de l'Élève

Lorsqu'il participe à la Recherche, la fonction de l'Élève est claire : il est chercheur. Il a donc l'obligation de chercher, ce qui signifie à la fois l'élaboration d'une *réponse* mais aussi et en conséquence, l'élaboration d'une *méthode*. Celle-ci n'est pas explicite et c'est davantage sa compréhension du problème qui va guider ses actions. Son objectif est de fournir une réponse valide à la classe relativement à un problème rencontré auquel il s'est proposé de répondre. La nature de la réponse dépend donc du problème initial : une fiche de type encyclopédique, une représentation de quelque chose, un objet/artefact, des données précises, un compte-rendu d'expériences menées. . . Lors du compte-rendu de la Recherche, il ne peut pas venir les mains vides ni avec des réponses vagues ou approximatives. La classe attend de lui d'en savoir plus sur la question qu'il était chargé de traiter. Son travail d'enquête doit donc être tendu vers cet objectif.

L'institution Recherche n'exige pas de l'Élève-enquêteur qu'il fournisse une réponse exemplaire, parfaite à la question qui lui est posée. Il est essentiellement attendu de lui qu'il produise une réponse faisant la preuve d'un véritable travail de recherche et de tâtonnement susceptible d'éclairer la question. L'Élève doit donc s'engager réellement dans la résolution du problème. Cet engagement effectif est suivi par le professeur ponctuellement tout au long du travail d'enquête et rendu plus moins manifeste par le compte-rendu (oral ou écrit) produit.

Il incombe donc à l'élève chercheur :

- D'élaborer et de travailler la problématique ;
- De développer une méthodologie (implicite) permettant d'y répondre ;
- De formuler des hypothèses et de les tester ;
- D'user du matériel adéquat ;

- De produire une réponse elle aussi adéquate (texte, objet, photographie, représentation schématique. . .) ;
- De faire un compte-rendu oral et/ou écrit des travaux engagés ;
- De comprendre la signification de la réponse produite et d'être capable de répondre à des questions d'éclaircissement ou de compréhension en conséquence.

Bilan

L'institution de la Recherche place l'Élève dans une posture de chercheur. Mais la situation indéterminée à laquelle il fait face pré-existe à l'institution elle-même. Si c'est bien le Professeur qui initie la Recherche en ceci qu'il l'autorise, il ne le fait que parce qu'une question, un problème est apparu dans la vie de la classe. La Recherche n'aurait pas le même sens si le Professeur demandait à des Élèves de trouver une réponse à une question qu'*il* leur pose. Dans ce cas, la Recherche comme institution serait porteuse de sa propre motivation. Ce n'est pas le cas à l'École Freinet où la Recherche ne vient que comme institution de traitement d'une interrogation préalable. Enfin, notons que l'objectif premier d'une Recherche n'est pas l'apprentissage d'un ou de savoir(s) particulier mais plutôt l'établissement d'une réponse à cette interrogation. Cependant, un tel objectif ne saurait être atteint sans l'exploration, la découverte, la construction voire la maîtrise de tels savoirs. Sous couvert donc d'un besoin impérieux de réponse, la Recherche pousse les Élèves-enquêteurs à faire l'expérience de savoirs particuliers. La tâche du Professeur sera alors de les institutionnaliser auprès de l'ensemble de la classe. On comprend donc que la Recherche soit une institution clé du temps d'enquête en ceci qu'elle fonde la découverte du savoir dans une expérience ordinaire : la recherche d'une réponse à un problème apparu dans le cours ordinaire de l'expérience.

11.3.2 Les Conférences

Pour une description d'une Conférence, je renvoie au chapitre 2, p. 229. Pour une analyse précise d'une Conférence à l'École Freinet, je renvoie à (GO

2007, p. 133-156). Dans ce qui suit, je propose d'expliciter les règles de cette institution didactique et de montrer comment elle permet le travail d'une interrogation qui lui est antérieure.

Les règles de l'institution

La Conférence est une institution didactique qui se déroule sur un temps long car elle suppose une grande préparation de la part de l'Élève. Si elle a lieu en fin de journée, elle n'est pas forcément quotidienne et n'est réalisée par un même Élève au cours de l'année que deux à trois fois maximum. Si, initialement, le travail de préparation se faisait à l'École¹⁷, ce n'est plus le cas aujourd'hui : il est essentiellement fait à la maison¹⁸. Il faut donc distinguer trois voire quatre moments dans une Conférence : la détermination du sujet, la fixation d'une échéance, le travail de préparation et l'exposé proprement dit. Aujourd'hui, l'institution Conférence se réduit pratiquement à sa dernière phase puisque la préparation est externalisée et le choix du sujet et la date d'exposé sont de simples formalités. En d'autres termes, à l'École Freinet, on parle de Conférence pour désigner la présentation, par un Élève, d'un travail de recherche effectué à la maison pendant plusieurs semaines (souvent avec une aide familiale).

Dans l'esprit initial de la pédagogie des Freinet, les Conférences étaient un moyen de supprimer les leçons classiques du Professeur. Réalisée par un Élève sur un sujet de son choix (donc qui l'intéresse), cette « technique Freinet » était censée être plus efficace que l'exposé *ex cathedra* du Professeur. Sa fonction devait être double : permettre au conférencier d'étudier en profondeur un sujet précis, et permettre à la classe d'en apprendre sur ce sujet lors de la présentation de ces travaux (C. FREINET 1937). C'est ainsi qu'encore aujourd'hui, à l'École Freinet, des Élèves construisent et présentent des

17. Il ne pouvait pas en aller autrement à l'époque où l'École était un internat...

18. Cette situation n'est guère satisfaisante d'un point de vue didactique objectif et les professeurs de l'établissement en sont conscients. Ce point est régulièrement abordé dans les réunions pédagogiques. La difficulté réside dans une tension entre d'un côté continuer à avoir des Conférences de qualité (s'appuyant souvent sur une forte implication, forcément inégale, des parents) et une plus grande justice éducative et efficacité didactique qui suppose du temps encore difficile à trouver en classe.

Conférences abordant dans une perspective académique, un sujet complexe (les pyramides d'Égypte, la première Guerre Mondiale, le volcanisme...). Un objectif plus secondaire mais bel est bien présent existe également : acquérir, *via* le travail en profondeur d'un sujet, un ensemble de compétences en termes de recherche documentaire, de synthèse, d'expression et de présentation orale. Il est indéniable en effet qu'une Conférence ne peut se faire sans un véritable travail préalable de préparation et un travail immédiat d'expression orale. Que le contenu de la Conférence soit didactiquement pertinent ou non, que les auditeurs comprennent/retiennent quelque chose ou non¹⁹, il reste que le conférencier, lui, ne peut pas faire sa Conférence sans apprendre ou perfectionner les compétences nécessaires à tout exercice de présentation d'un sujet donné.

Le nom même de Conférence indique assez bien la nature de l'enquête menée. Le plus souvent voire systématiquement, la Conférence est la restitution d'une enquête de type encyclopédique pouvant être résumée sous la forme « Qui est / Qu'est-ce que X ? ». Les quatre saisons, la Guadeloupe, la mémoire, Henri IV, l'épilepsie, les dinosaures, le Japon... sont autant de sujets de Conférences auxquelles j'ai pu assister. À chaque fois l'objectif du conférencier est de dresser un tableau présentant les caractéristiques principales de son sujet (à défaut de pouvoir être exhaustif) : Qui ? Quoi ? Où ? Comment ? Quand ? Pourquoi ? ... sont autant de questions auxquelles les conférenciers tentent de répondre en rapport avec leur sujet. Pour cela, ils s'appuient régulièrement sur un diaporama de présentation mais aussi sur des objets en rapport avec leur sujet. Parfois, ils réalisent des panneaux à la place des diaporamas²⁰ et poussent l'illustration jusqu'à revêtir une tenue en rapport avec leur sujet.

Typiquement, une Conférence se déroule en trois grands temps (si on la réduit à la phase de restitution, *i.e.* si on ne compte ni la détermination du sujet, ni le temps de préparation) :

19. Pour une critique avertie et précise de cette « technique », on se reportera à Go (GO 2007, p. 155-156) et à Riondet (RIONDET 2013b).

20. Ces panneaux comportent des illustrations ou des schémas. Ils existent surtout dans la classe des Petits qui ne dispose pas de vidéoprojecteur.

1. La présentation. Durant ce temps (environ 30 minutes) le conférencier fait son exposé. Le public doit garder le silence. Les questions doivent être gardées pour plus tard sauf si une incompréhension trop grande se fait jour qui handicaperait la compréhension générale de l'exposé.
2. Les questions. Durant ce temps, le public pose les questions qu'il a pu se poser au cours de l'exposé. C'est aussi à ce moment que les enseignants interrogent le conférencier sur sa compréhension réelle de son sujet (notamment en lui demandant de réexpliquer autrement un moment clé ou en testant l'étendue de ses connaissances sur le sujet).
3. Les « critiques et félicités ». Ce moment est consacré à l'évaluation informelle du travail fourni par le conférencier. Il porte tantôt sur la forme (« tu as parlé assez fort », « tes images étaient trop petites ») que sur le fond (« tu n'as pas parlé de tel aspect » ou « ta conférence m'a appris que... »). Les professeurs participent de cette évaluation et aucun n'hésite à ponctuer son intervention de conseils destinés tant au conférencier lui-même qu'aux Élèves devant réaliser prochainement un tel exercice.

Les règles du Professeur

Dans le cadre de l'institution Conférence, la fonction du Professeur s'aperçoit avant tout à la toute fin²¹. En effet, il ne participe pas à la Conférence avant la phase des questions qui suivent l'exposé²². Tout au plus son rôle n'aura consisté jusqu'alors qu'à valider le sujet proposé par l'élève et à fixer une date de présentation.

Lors de la phase de questions, les interventions professorales sont de deux types. D'abord, elles peuvent consister en des demandes de ré-explication de passages clés de l'exposé. Dans ce cadre, l'objectif est double. Cela permet de tester la compréhension réelle du conférencier en le forçant à expliquer

21. Du moins telle que la Conférence fonctionne aujourd'hui.

22. Si l'on omet les quelques fois où il se trouve obligé d'intervenir pour demander à l'Élève conférencier de réexpliquer un point important sur lequel il est passé trop vite. Mais cela n'arrive pas systématiquement.

de nouveau et d'une autre manière un même fait²³. Cela permet également de signifier à l'auditoire qu'il s'agit d'un passage important qui mérite d'être retenu. Ensuite, le professeur peut poser des questions « annexes » au conférencier, *i.e.* des questions portant sur des points qui n'ont pas été traités mais qui sont en lien direct avec le sujet. Là encore, on peut interpréter ce genre d'intervention de deux manières : comme un moyen d'évaluer la profondeur de la connaissance du sujet par l'élève (connait-il plus que ce qu'il nous en a dit ?) ; comme un moyen de souligner une lacune, un point important et attendu qui n'aurait pas été abordé. On comprend donc, *via* ces interventions, que le Professeur a pour fonction d'évaluer la Conférence et d'institutionnaliser certains savoirs. Cependant, l'institutionnalisation reste un geste difficile dans les circonstances matérielles de la Conférence. Restant au milieu d'un public nombreux et fatigué d'une longue journée et d'une écoute prolongée, le savoir mis en valeur l'est rarement de manière optimale. Il reste que ce geste professoral est tout de même effectué.

Lors de la phase des critiques et des « félicités », le Professeur ne manque pas de prendre la parole. Il peut en effet rester relativement silencieux lors des questions mais il interviendra sans aucun doute pour faire part de ses impressions à l'égard du travail présenté. Comme celles des autres élèves, ses remarques porteront tant sur la forme (clarté de l'expression, qualité du diaporama, diction...) que le fond (exactitude de ce qui a été présenté, lacunes...). Elles se doubleront de conseils oraux relatifs aux imperfections soulignées.

Notons enfin que le rôle du Professeur, lors de ces deux dernières phases de la Conférence, vise également à fluidifier les échanges entre le conférencier et les Élèves qui l'interrogent ou lui adressent des remarques. Certaines questions sont parfois posées deux fois ou de manière habituelle (comme par exemple : « Pourquoi tu as voulu traiter ce sujet ? »), certaines critiques ou certains compliments ne sont pas mérités et procèdent d'une forme d'automatique (par exemple : « Je te félicite, j'ai appris plein de choses », ou « Je te

23. Dans la préparation de leurs Conférences, certains élèves apprennent presque par cœur certains passages. Leur récitation ne permet donc pas vraiment d'apprécier leur réelle maîtrise du savoir.

félicite, tu n'as pas récité ton texte, c'était vivant. »). Le Professeur n'hésite alors pas à interrompre l'Élève en lui faisant remarquer que son intervention n'est pas très pertinente.

On comprend donc que, dans le cadre de la Conférence, les règles du jeu imposent au Professeur une grande réserve dont il ne sort que lorsqu'il doit évaluer et tenter d'institutionnaliser certains savoirs. Cela s'explique sans doute par la fonction initiale de cette institution qui faisait peser la quasi-intégralité de son bon déroulé sur le conférencier. Théoriquement en effet, son exposé devait être l'occasion pour le public d'apprendre quelque chose sans la présence de l'enseignant. Si aujourd'hui ce n'est plus tout à fait le cas, ce fonctionnement ancien reste prégnant. C'est d'ailleurs un sujet récurrent de discussion entre les Professeurs de l'École qui souhaitent rendre didactiquement plus pertinente cette institution sans la dénaturer...

Les règles de l'Élève

Les règles qui concernent l'Élève dans l'institution Conférence sont bien sûr différentes selon que celui-ci est conférencier ou auditeur. Elles sont aussi beaucoup plus nombreuses et contraignantes dans le premier que dans le second cas.

L'Élève qui présente sa conférence occupe un rôle de conférencier. En cela, l'essentiel de l'institution repose sur ses épaules. Il doit présenter un produit fini et aussi parfait que possible à l'auditoire. Ce dernier, qui comprend les Professeurs, n'a pas pu suivre le travail de préparation. Il doit être tenu pour ignorant du sujet, ce qui suppose, de la part du conférencier, de développer minutieusement et de manière organisée son propos.

Pour ce faire, il est attendu de lui qu'il s'appuie sur différents outils si possibles. En effet, en plus d'un exposé oral structuré, le conférencier peut produire un diaporama ou des panneaux qui viendront illustrer ou clarifier son propos. Ces productions ne sont pas accessoires parce qu'elles seront elles aussi évaluées et critiquées par le public. L'Élève doit donc veiller à leur pertinence et leur clarté. Il peut également s'appuyer sur des objets, des artefacts qui auront eux aussi une valeur d'exemple ou d'illustration.

Le choix et la présence des objets sont laissés à son appréciation mais cela sera également pris en compte dans l'appréciation finale. Enfin, le ton, le volume de la voix, l'expression, l'animation de l'exposé sont autant d'éléments auxquels le public sera sensible. Le conférencier doit parler fort, de manière distincte et animée, il peut interpeller le public (par exemple lui poser des questions), de façon à ce que son exposé soit vivant et captivant. En fin de Conférence, il doit être capable de répondre aux questions du public. Il doit ainsi faire la démonstration de sa réelle maîtrise du sujet. Il doit également faire face aux critiques et aux félicitations du public et en tenir compte lors de sa prochaine Conférence. Toutes ces règles s'ajoutent bien évidemment à celles qui régissent la production de l'exposé lui-même. Nous pouvons donc proposer la liste de règles suivantes en forme de résumé :

- Décide du sujet (et le fait valider par le Professeur)
- Effectue les recherches documentaires nécessaires ;
- Construit un diaporama ou des panneaux sur lesquelles appuyer l'exposé ;
- Rassemble les artefacts pouvant illustrer le propos ;
- Choisit, avec le Professeur, la date de présentation ;
- S'entraîne à présenter sa Conférence (afin de minimiser les hésitations, les bafouillements. . .) ;
- Produit sa Conférence devant un public ;
- Répond aux questions du public ;
- Écoute et tient compte des critiques positives et négatives ;

Dans le cas où l'Élève est auditeur de la Conférence. Il est attendu qu'il soit attentif à l'exposé de son camarade. Son rôle se dévoile notamment lors des séances de questions et d'évaluation. Tout d'abord, les questions qu'il peut poser doivent porter sur ce qui a été dit et expliqué par le conférencier dans l'optique d'éclaircir un point précis. L'objectif est ici d'accroître sa compréhension du sujet. Cependant, j'ai pu noter la présence de questions « annexes » qui ont tendance à devenir des questions « par défaut », des questions que les élèves posent systématiquement et dont la réponse ne semble pas réellement les intéresser. Il s'agit de questions périphériques à l'exposé comme « Est-ce que tes parents t'ont beaucoup aidé ? » ou « Pourquoi tu

as choisi ce sujet ? ». Les Professeurs présents tentent subtilement de faire passer l'idée que ces questions n'ont de sens que si l'Élève qui les pose à une réelle motivation, *i.e.* se pose réellement la question car ils ont également remarqué ce phénomène des questions habituelles. Ensuite, les critiques et compliments adressés à l'élève conférencier doivent être justifiés et non dits, comme les questions automatiques, « parce que cela est l'usage ». Il y en a pourtant qui sont, elles aussi, critiquées par les enseignants lorsqu'ils perçoivent que l'Élève les fait plus par habitude que par sincérité et nécessité. Elles peuvent porter sur le fond et sur la forme de la Conférence. J'ai pu noter que la plupart d'entre-elles portent davantage sur la forme : qualité du diaporama, débit de parole et articulation, volume de la voix, présence d'objets ou d'illustration... Théoriquement toute critique doit être assortie d'une suggestion, d'un conseil qui permettrait de pallier au problème soulevé. Théoriquement donc, les règles qui régissent le comportement de l'Élève auditeur sont de deux ordres :

1. Demander des précisions suite à l'exposé afin d'accroître sa compréhension du sujet ;
2. Critiquer (au sens d'évaluer) la prestation en vue d'améliorer la prochaine.

Bilan

L'institution de la Conférence n'est pas sans poser question relativement à ses prétentions didactiques et pédagogiques. Par exemple, est-on certain que les savoirs présentés par le conférencier sont bien compris de lui mais aussi et surtout du public composé des autres élèves ? Ou encore, le fait que l'exposé soit préparé à la maison n'instaure-t-il pas une forme d'inégalité entre les élèves disposant de ressources familiales idéales et ceux n'en disposant pas ? Ces questions, j'ai déjà dit que les Professeurs de l'École de Vence se les posaient et réfléchissaient d'ores et déjà à y apporter des réponses satisfaisantes. Des auteurs comme Go et Riondet ont déjà soulevé précisément et avec eux les limites de cette institution dans une perspective didactique²⁴.

24. (Go 2007) et (RIONDET 2013b)

Mais quoi qu'il en soit et malgré les éventuelles critiques que l'on pourrait adresser à la Conférence, il reste que cette institution fait partie de celles qui permettent un traitement scolaire de problèmes, d'interrogations, d'investigations initialement rencontrées par un Élève. Puisqu'il lui incombe de déterminer le sujet de sa Conférence, il est libre et même incité à choisir un sujet qui l'intéresse particulièrement, c'est-à-dire un sujet qui fait problème pour lui. Il convient donc de distinguer la Conférence telle qu'elle se pratique à l'École Freinet de la demande voire de l'ordre qu'un Professeur peut adresser à un Élève de « faire un exposé sur X ». Dans ce dernier cas, le sujet, le problème est contenu dans l'institution qu'est l'exposé. Dans le cas de la Conférence, c'est finalement le problème qui donne la matière et la raison d'être à l'institution. Contrairement au cas de la Recherche, ce problème n'est certes pas nécessairement socialisé, partagé par la classe et reste fondamentalement « personnel », mais il n'en reste pas moins nécessaire *avant* tout démarrage de l'institution Conférence.

Enfin et malgré les limites de cette institution, la Conférence me semble avoir un effet sur :

1. Les compétences requises et travaillées dans toute entreprise de recherche documentaire et production d'un exposé oral. De fait, en effet, et de par les règles qui sont celles de l'institution, l'élève ne peut pas ne pas mobiliser et travailler ces compétences.
2. Le rapport au savoir. Les modalités de la Conférence amènent l'Élève à entretenir un rapport « académique » à son objet. L'appellation même de « Conférence » n'est pas sans rappeler le monde universitaire. Sous cette modalité, le savoir est envisagé pour lui-même et son étude n'a d'autres fins qu'elle-même. Cela signifie que si la Conférence s'enracine bel et bien sur un intérêt de l'Élève, elle l'amène à envisager l'étude comme n'étant pas nécessairement liée à l'obligation d'une solution concrète, matérielle et immédiate. La Conférence est donc, en ce sens, une institution qui, sans reposer sur une rupture fondamentale, articule intérêt réel et étude gratuite (désintéressée) du savoir ²⁵.

25. Où l'on voit que le temps d'enquête où la pédagogie des Freinet ne saurait être réduite à une pédagogie du concret ou du problème technique immédiat.

11.3.3 Les Réunions de coopérative

Comme précédemment, je renvoie au chapitre 2, p. 193 pour une description d'une petite Réunion de coopérative. Je renvoie également à l'ouvrage d'Henri-Louis Go pour une analyse de cette institution (GO 2007, p. 207-220). Cette section analyse la Réunion de coopérative comme une autre institution permettant de travailler d'autres problématiques préexistantes.

Il existe à l'École Freinet deux types de Réunion de coopérative. Il y a la *petite* Réunion et la *grande* Réunion. La petite Réunion se déroule un vendredi sur deux à l'intérieur de chaque classe. Elle traite alors les problèmes internes à la classe. La grande Réunion se produit un vendredi sur deux (en alternance donc avec la petite). Elle concerne l'ensemble des classes et traite de problématiques interclasses et relatives à la vie de l'École. Elle a lieu au Théâtre lorsque les conditions climatiques le permettent ou bien dans la Salle de Conférence dans le cas contraire. Cependant, dans ce qui va suivre, je parlerai de Réunion de coopérative, ne distinguant pas la petite de la grande. En effet, il n'existe pas de différence notable de logique entre elles. Dans les deux cas, il s'agit de traiter de problèmes préexistants concernant tantôt des faits ou des problèmes entre élèves d'une même classe ou relatifs à la classe, tantôt des faits ou des problèmes entre élèves de classes différentes ou relatifs à l'École toute entière. C'est donc avant tout le traitement de ces faits et problèmes antérieurs à l'institution elle-même qui va m'intéresser ici.

Les règles de l'institution

Les Réunions de coopérative ont lieu tous les vendredis en fin de journée (alternance entre petite et grande Réunion). Comme leur nom l'indique, elles reposent sur l'idée que l'École Freinet fonctionne comme une coopérative : élèves et professeurs, enfants et adultes sont des coopérateurs qui font vivre l'établissement. En tant que travailleurs, ils peuvent néanmoins rencontrer des problèmes ou être amenés à prendre des décisions collectives qui justifient la tenue de telles réunions. De fait donc, la Réunion de coopérative traite de deux types de problèmes : des problèmes moraux ou disciplinaires

et des problèmes politiques ou organisationnels. En effet, la Réunion de coopérative est l'instance où sont traités collectivement les conflits et disputes entre personnes. Elle est donc une instance disciplinaire au sens où elle est le lieu où se règlent les conflits entre élèves. Si des sanctions peuvent être décidées, la Réunion ne produit jamais de *punitions*. L'objectif est en effet de trouver des solutions à des problèmes, non de « faire payer » un tel pour son comportement condamnable. Elle est aussi l'instance où se discutent et se prennent des décisions qui peuvent engager l'organisation de la classe ou de l'École. Un projet nécessitant un certain budget, une modification dans la manière dont est organisé tel ou tel moment de la journée, une proposition d'événement... tout ceci se discute en Réunion de coopérative non seulement parce que cela impacte la collectivité mais encore parce que cela ne saurait se faire sans les forces qui la composent.

On comprend donc que la fonction d'une Réunion de coopérative est double :

1. Apprendre aux Élèves à régler les conflits entre eux (*via* la médiation de l'institution) ;
2. Apprendre aux Élèves à s'organiser collectivement.

Pour cela, qu'il s'agisse de la grande ou de la petite, chaque Réunion de coopérative est organisée d'une manière spécifique. Trois Élèves s'installent face à l'assemblée. Il s'agit du *président*²⁶ et de deux *secrétaires*. Le président anime la Réunion en s'appuyant sur le Journal mural²⁷ alors que les secrétaires prennent note des décisions et des sanctions décidées dans des cahiers prévus à cet effet (dits « cahiers de réunion »). Le président commence par rappeler les décisions prises lors de la dernière Réunion et qui sont consignées dans les cahiers. Il demande systématiquement si ces décisions ont été respectées. Puis il procède à la lecture du Journal mural. Celui-ci est composé de quatre rubriques : « Je critique », « Je félicite », « Je voudrais », « Je propose ». Dans chaque rubrique, des Élèves ont pu, au cours des jours précédents, inscrire des réclamations qu'ils ont dû signer. Chaque réclamation

26. Celui de la classe ou celui de la classe des Grands en cas de grande Réunion.

27. Cf. p. 113.

est lue à voix haute par le président qui mentionne au passage le nom de l'auteur. Ce dernier est ensuite invité à s'exprimer face à l'assemblée et à détailler sa demande.

Les réclamations inscrites dans les « Je critique » portent toujours sur un ou des élèves au comportement problématique. Ces derniers sont alors convoqués, avec le ou les auteurs de la réclamation devant le bureau du président. Après avoir entendu les deux parties, le président leur demande de trouver une solution. C'est à ce moment que l'assemblée peut intervenir en proposant des pistes de réponse possible au problème. Lorsqu'une solution est adoptée, les élèves concernés retournent à leur place pendant que les secrétaires la notent. Le président passe ensuite à la réclamation suivante.

Ce qui est inscrit dans la rubrique « Je félicite » concerne là encore un ou des autres élèves mais cette fois, il est question de les féliciter pour une action ou un comportement exemplaire. Là encore l'auteur est invité à s'expliquer et c'est l'occasion pour d'autres élèves d'appuyer ou de contester ces félicitations. Le ou les élèves visés sont souvent sollicités pour connaître leur sentiment à l'égard de cette attention. Notons que les félicitations peuvent concerner les adultes (professeurs ou autre personnel)²⁸. C'est notamment le cas à la suite d'événements festifs qui ont mobilisé les cuisinières par exemple. Les Élèves leur expriment alors leur reconnaissance.

Les rubriques « Je voudrais » et « Je propose » sont assez proches. La dernière sert à l'expression d'une projet relativement clair et précis dont la faisabilité peut être aisément estimée. La première est plus vague et sert à exprimer des souhaits plus ou moins précis ou bien à mettre à l'ordre du jour des éléments qui ne rentreraient pas dans les autres rubriques (poser une question sur l'organisation d'un moment de la journée par exemple). Dans les deux cas, comme auparavant, le ou les auteurs de la réclamation sont invités à s'exprimer publiquement et à détailler leur propos. S'ensuit alors généralement une discussion visant à répondre à la demande. Dans le cas d'une proposition de projet, la réponse peut ne pas être immédia-

28. C'est théoriquement le cas aussi de n'importe quelle rubrique même si, de fait, personne ne critique un Professeur. Ajoutons également que les Professeurs peuvent être amenés à écrire sur le Journal pour amener à l'ordre du jour un point qui leur semble important.

tement mais donner lieu à une recherche d'éléments plus précis permettant de décider de sa réalisation (vérifier si l'on dispose du temps, de l'argent, de l'accord ou de l'autorisation nécessaire, par exemple). C'est aussi lors du traitement de ces points que des votes à mains levées peuvent être organisés. Les secrétaires doivent alors consigner les décisions ou les reports de décisions dans le cahier.

Lorsque l'ensemble des points ont été traités, le président lève la séance.

Les règles du Professeur

Dans le cadre de l'institution Réunion de coopérative, le Professeur n'a théoriquement pas plus de poids que les Élèves. Il y participe en tant que coopérateur. Cependant, cette place théorique doit être nuancée car sa voix pèse en réalité plus lourd dans les débats. Sa fonction est donc de faciliter, de clarifier les discussions et d'assurer que les décisions prises sont pertinentes (justes, réalistes, cohérentes...). Le Professeur occupe donc une place d'autorité morale dont il ne doit cependant pas abuser car la Réunion de coopérative doit avant tout permettre aux Élèves de trouver eux-mêmes, par la discussion argumentée, les issues aux problèmes soulevés. Ainsi, bien que sa présence physique soit permanente durant toute la Réunion et que sa voix compte davantage qu'une voix d'Élève, le Professeur a tendance à se faire discret, n'intervenant que pour recentrer la discussion (et en cela, l'accélérer) ou s'opposer à une solution qui n'en serait pas une.

Théoriquement donc, les règles d'action du Professeur sont les mêmes que celles des Élèves (cf. ci-après). Néanmoins, d'autres règles viennent en moduler l'expression. Il s'agit de règles sur les règles qui en augmentent ou en diminuent le caractère contraignant selon le contexte. Ainsi, si le Professeur est tenu aux mêmes règles de participation que l'Élève, il doit pourtant s'abstenir au maximum de participer si la discussion s'engage dans une voie intéressante et susceptible de déboucher sur une réelle solution. À l'inverse, ces méta-règles dispensent le Professeur d'agir comme un Élève dans le cas où le débat s'enlise ou les issues qui semblent se dessiner sont objectivement problématiques. Dans ce cas, il ne doit pas hésiter à prendre la parole et à

s'opposer à ce qui est dit.

Nous pourrions qualifier cette posture de *bienveillante*. Il s'agirait d'un exemple de bienveillance épistémique (GÉGOUT 2016) : l'action du Professeur vise le bien épistémique de l'Élève, à savoir l'accès à une autonomie du jugement. Cette autonomie du jugement nécessite de la part de l'Élève qu'il s'exerce au jugement et, en cela, requiert une certaine retenue de la part du Professeur. Mais cela ne saurait justifier l'absence de réaction professorale face à un jugement erroné parce qu'encore trop jeune. La bienveillance épistémique est donc semblable à des règles sur les règles de l'institution : un respect de celles-ci conditionné à l'absence de décisions problématiques.

Les règles de l'Élève

Les règles qui incombent aux Éléves diffèrent selon les places qu'ils occupent dans la réunion. On trouve trois places : celle de président, celle de secrétaire et celle du public. À chaque place correspond une fonction régie par des règles spécifiques.

Le président anime la séance en abordant les différents points à l'ordre du jour, en distribuant la parole et en ayant la charge de déterminer quand une discussion mérite d'être terminée. Il peut participer au débat mais doit avant tout veiller à distribuer la parole et à éviter que la discussion ne s'enlise. Il est donc responsable de la fluidité des débats et de l'enchaînement des points. Un bon président est un président qui, tout en parvenant à donner la parole, garde un regard critique sur ce qui est dit afin que cela fasse avancer la résolution du problème. À l'inverse, un mauvais président est un président qui se contente de distribuer la parole et qui enchaîne maladroitement les points à traiter, soit que le problème n'est pas résolu, soit qu'il l'est depuis longtemps.

Le secrétaire a un rôle d'auxiliaire auprès du président. Sa fonction réside uniquement dans la retranscription des décisions définitives ou temporaires adoptées par l'assemblée. Lui aussi peut participer aux débats. Il doit noter rapidement et lisiblement les décisions qui sont prises. S'il est trop long, il ralentit la Réunion. Si les notes ne sont pas bien prises, elles seront lacunaires

ou illisibles et il sera difficile de s'y référer lors de la prochaine Réunion.

Le membre du public à une fonction de conseil auprès de ceux qui sont interrogés. Il doit écouter attentivement les arguments et proposer des pistes de réflexion possibles. Cela signifie notamment qu'il doit examiner intérieurement le problème ainsi que ce qu'il compte dire avant de lever le doigt et de parler. Il doit être en mesure de justifier de la pertinence de ce qu'il s'apprête à dire en terme de solution possible. Cette règle est difficile à tenir pour beaucoup d'Élèves : ou bien ils abondent dans le sens de l'une l'autre des parties, ou bien ils répètent d'une autre manière ce qu'un camarade a pu dire. Rares sont donc les interventions vraiment justes et c'est d'ailleurs pourquoi le président et les Professeurs sont importants.

Lorsqu'il est lui-même concerné, l'Élève du public doit être capable de s'expliquer ou d'expliquer son idée de manière argumentée. Cela signifie qu'il doit être en mesure d'assumer ses actes ou ses idées, non de les « jeter en l'air pour voir ». Là encore, cela suppose un véritable travail intérieur de préparation des arguments ou de l'explication. Mais l'Élève doit également accepter les critiques et parfois se remettre en question. Comme pour un adulte, cela peut être parfois difficile mais c'est justement l'un des axes travaillés par la Réunion de coopérative : apprendre à reconnaître ses erreurs, non dans une logique d'autocritique mais plutôt mélioriste ; « Je pensais une chose, je me suis trompé, j'ai compris pourquoi, j'en suis sorti grandi ».

Bilan

La Réunion de coopérative est l'institution majeure de traitement des problèmes de discipline et de prises de décisions collectives. Dans une conception freinetiste de l'école comme lieu de vie total, il n'est pas étonnant que cette institution figure, comme le Texte libre, depuis longtemps dans le répertoire des pratiques. Il est important, me semble-t-il d'insister sur le nom de cette institution afin de garder en mémoire son sens. Réunion de coopérative signifie que les personnes y participant sont des *coopérateurs*, c'est-à-dire des travailleurs différenciés et indépendants œuvrant à l'intérieur d'un même collectif. Cela signifie également que ce genre de Réunion ne se réduit pas à sa

dimension disciplinaire mais envisage l'ensemble des problèmes (donc disciplinaires) que peut rencontrer une communauté de travailleurs. Cela signifie enfin que ce qui motive cette réunion c'est avant tout l'efficacité et le développement du travail de chacun à l'intérieur du collectif. La Réunion de coopérative n'est donc pas une institution thérapeutique ou citoyenne. Qu'elle puisse avoir de telles vertus est une chose, prétendre qu'elle s'y réduit en est une autre.

Le rôle du Professeur est particulier dans cette institution. Si un premier niveau de règles ne lui assigne, en tant que coopérateur, aucun privilège, un second niveau fait que sa parole compte et doit compter davantage que celle d'un Élève. Les règles de la Réunion de coopérative semblent stipuler que le Professeur doit faire *comme s'il* n'était qu'un élève comme un autre. Son rôle repose donc sur une sorte de fiction mais une fiction utile puisqu'elle dégage de l'espace et de temps pour les Élèves afin qu'ils puissent expérimenter les processus de jugement critique dont cette institution est porteuse. Elle reste malgré tout *fiction* puisque, outre le poids plus important de ses propos, il se doit de réagir lorsqu'un dysfonctionnement trop important vient enrayer le déroulé de la Réunion. Il est important, me semble-t-il, de garder à l'esprit ce fait fictionnel pour comprendre les agissements des Professeurs en Réunion et éviter deux écueils récurrents : celui qui fait du Professeur un hypocrite, décrétant être un coopérateur comme un autre alors que sa parole a plus d'influence ; et celui qui fait du Professeur un irresponsable, refusant, au nom d'une égalité toute formelle, de contredire ou d'intervenir dans une discussion mal engagée. En somme, le Professeur reste et doit rester le Professeur, y compris en Réunion de coopérative, ce qui ne veut bien évidemment pas dire qu'il doit la diriger comme un chef dirige son orchestre.

Enfin, il est évident qu'une telle Réunion n'a aucun sens sans un ensemble de sujets problématiques antérieurs à traiter. Il se trouve d'ailleurs que la durée des Réunions est directement fonction du nombre de points à l'ordre du jour. En d'autres termes, on n'organise pas de Réunion pour s'entraîner à traiter des problèmes moraux ou politiques mais pour traiter ceux qui existent réellement. La Réunion de coopérative n'a donc rien à voir avec un cours de morale laïque dans lequel on tenterait de répondre à des problèmes moraux

inventés *ad hoc*. Elle n'a rien à voir non plus avec un cours d'éducation civique qui décrit davantage le fonctionnement des processus de délibération collectives qu'elle ne les fait à expérimenter. Cette institution est donc bel est bien de celles qui donnent une place à des problèmes préexistants et qui n'a pas de sens (ou alors tout un autre) en dehors d'eux.

11.3.4 Les Actualités-Trouvailles

Là encore, mon objectif est de montrer en quoi l'institution nommée « Actualités-Trouvailles » est un moyen de travailler des problèmes qu'ont rencontrés les élèves en amont. Je propose cependant ici de m'arrêter un instant sur la pertinence de cette institution. Plus exactement, je voudrais questionner les critères à l'aune desquels une institution didactique peut être jugée didactiquement pertinente.

Comme nous allons le voir, l'institution Actualité-Trouvailles repose sur la présentation rapide de quelque chose par un Élève à l'ensemble de la classe, suite à quoi celle-ci ainsi que le Professeur posent des questions et réagissent. Du fait de ce fonctionnement, cette institution est largement imprévisible : on ne sait pas ce que l'Élève va présenter, on ne sait pas quelles vont être les réactions, on ne sait pas quel genre de savoir transparaîtra dans l'exposé, à quel point ni même s'il y en aura un etc. De fait donc, l'Actualité-Trouvaille semble être structurellement incompatible avec les critères habituels qui maximisent l'efficacité didactique. Elle est improvisée, superficielle (on n'y fait pas de leçon, ni d'activité préparée spécifiquement), mal définie, trop riche (trop de savoirs ou de notions en même temps) ou pas assez. . . Bref, il n'y a ni unité ou limitation d'objet, ni méthode précise de traitement, d'exposition ou de découverte du savoir, aucune rigueur *a priori*, une impossibilité d'aller en profondeur, pas même un matériel prévu. Il semblerait donc que l'Actualité-Trouvaille soit une institution peu pertinente didactiquement parce que spontanée, naïve et finalement peu engageante pour les Élèves présents.

Pourtant, je fais l'hypothèse que cette institution est didactiquement plus pertinente qu'elle peut le paraître à première vue. Elle l'est à condition d'envisager des valeurs ou des critères qui ne sont pas ceux de la didactique clas-

sique : intérêt, curiosité, enracinement dans l'expérience ordinaire de l'Élève, rétablissement ou explicitation de la continuité des savoirs. . . Autrement dit, je conjecture que les Actualités-Trouvailles illustrent assez bien un ensemble de critères ou de valeurs didactiques autres et souvent peu valorisées permettant de décréter pertinente une activité didactique. En effet, ce qui est recherché par l'Actualité-Trouvaille, ce n'est pas l'apprentissage aussi profond et précis que possible d'un savoir ou d'une notion clairement définie. Ce qui est recherché, c'est avant tout 1) la (re)découverte de savoirs « scolaires » à l'intérieur de faits ou d'objets ordinaires, 2) la (re)découverte de la continuité entre (types de) savoirs dans l'expérience ordinaire. Cette institution permet ainsi d'enraciner dans l'expérience ordinaire des savoirs par trop encyclopédiques. Mieux : elle donne à voir en quoi ces savoirs donnent prise sur cette expérience, en quoi ils l'éclairent et comment elle peut nous aider à mieux les concevoir. Elle permet également de montrer que dans le cours de l'expérience ordinaire, les types de savoirs ou les disciplines ne sont pas sagement organisés, nettement distingués mais plutôt mêlés. L'Actualité-Trouvaille permet de se rendre compte à quel point il est facile et utile, lorsqu'on est sachant, de passer d'un savoir à un autre en fonction du type d'interrogation que suscite la situation problématique que nous rencontrons. En somme, cette institution permet de travailler un rapport instrumental au savoir, les différentes notions ou compétences n'étant que des outils que nous pouvons mobiliser au gré de nos besoins.

Certes donc, l'Actualité-Trouvaille a toujours quelque chose qui relève de l'anecdotique. Mais elle permet d'entretenir une forme de curiosité à l'égard du monde et dévoile ce que les savoirs permettent d'en dire. Elle les décloisonne et permet de dépasser le rapport encyclopédique nécessairement produit par l'étude didactique classique. Elle favorise plutôt un rapport pragmatique, instrumental aux savoirs²⁹. Elle incite à puiser sans complexe dans les savoirs *scolaires* pour expliquer *hic et nunc* un phénomène *ordinaire*.

Est-ce à dire que les Actualités-Trouvailles ne souffrent d'aucun défaut ? Sans doute pas. Mais il me semble que, pour bien en saisir la logique, il

29. Celui-là même qui convient lorsque nous sommes face à un problème dans notre expérience ordinaire ou dans une institution comme la Recherche.

convient de questionner certaines normes ou évidences pédagogiques ou didactiques. L'objectif de cette institution n'est pas de faire utiliser des savoirs donnés pour résoudre des problèmes conçus *ad hoc* qui ne sont que des prétextes à leur étude. C'est l'inverse : rencontrer de manière inattendue un certain problème pour réfléchir ensuite en quoi ce que nous venons de rencontrer peut être traitable avec les outils scolaires vus et appris antérieurement. Il est donc moins question d'enseigner quelque chose (au sens de : un objet de savoir) que de s'entraîner à user avec intelligence des savoirs déjà vus, maîtrisés en partie ou totalement. Ou encore, l'Actualité-Trouvaille peut-être l'occasion de découvrir un savoir à approfondir par la suite parce qu'il s'est rendu fort utile dans le traitement du problème.

Pour illustrer ces propos, je propose de me livrer, comme dans les sections précédentes, à une explicitation des règles qui régissent les Actualités-Trouvailles. Je donnerai une illustration du genre de travail que permet cette institution dans la dernière section.

Les règles de l'institution

Les Actualités-Trouvailles se déroulent tous les matins lors du premier regroupement qui a lieu après la séance de travail personnel. Le président dit : « Qui a une actualité ou une trouvaille ? » et les Élèves qui veulent présenter quelque chose à la classe lèvent le doigt. Ils sont ensuite interrogés uns après les autres, le temps de présentation étant variable. Si aucun Élève ne lève le doigt, on passe à la suite.

L'Élève qui souhaite présenter quelque chose s'appuie généralement sur un objet ou un texte qui est à l'origine de sa présentation. Celle-ci nécessite généralement de sa part un petit travail en amont afin qu'elle soit fluide et pertinente. Les problématiques traitées sont donc très diverses puisqu'elles dépendent de ce que les Élèves apportent. Cela peut être un objet étrange découvert dans le grenier de la grand-mère ou ramassé lors d'une balade en pleine nature ; cela peut-être un article de journal traitant d'un sujet qui intéresse l'Élève ; cela peut être un livre ou un film qui lui a particulièrement plu... Le problème peut être traité rapidement parce que ni le reste des

Élèves ni le Professeur ne trouvent matière à réfléchir plus avant ou pour une simple question de temps. Mais parfois, l'actualité ou la trouvaille présentée donne lieu à de multiples questions qui, elles-mêmes génèrent d'autres questions et permettent ainsi d'aborder des sujets précis. Ainsi, il est possible de découvrir, de travailler ou de revoir certaines notions scolaires à partir de la présentation faite par un Élève. Dans ce cas l'enquête est collective et mêle souvent plusieurs savoirs vus en classe par au moins quelques élèves.

La fonction originelle de l'Actualité-Trouvaille visait à promouvoir l'expression de l'Élève. En lui donnant l'occasion de parler de quelque chose qui l'intéresse, cette institution avait pour but de lui enseigner à parler en public, à s'exprimer. Aujourd'hui, bien que cette dimension soit toujours présente, l'Actualité-Trouvaille est l'institution qui permet d'aborder des sujets et des notions « scolaires » en partant de problématiques ordinaires. Elle a donc comme fonction de vivifier un savoir vu parfois de manière « désincarné » à travers le travail sur fiches auto-correctives par exemple. Il n'est pas rare que l'exploration plus précise du sujet apporté par l'Élève débouche sur de nouvelles interrogations pour lesquelles certains se proposent de faire une Recherche. L'Actualité-Trouvaille est donc à la fois une institution de traitement de problèmes et une institution génératrice de problèmes.

Les règles du Professeur

Bien que l'initiative et la présentation d'une actualité ou d'une trouvaille incombe à un Élève et bien que les réactions et questions qui suivent soient prioritairement le fait du reste de la classe, le rôle du Professeur est fondamental dans cette institution. C'est en effet lui qui va assurer la mise en rapport avec les savoirs scolaires et faire la démonstration de leur continuité dans l'éventuel traitement plus poussé de ce qu'a présenté l'Élève³⁰.

La fonction du Professeur est essentiellement institutionnalisatrice : c'est

30. La critique des Actualités-Trouvailles peut découler de ce fait : en réalité, sans le Professeur, ce moment ne serait que bavardage. Que cela soit vrai ou faux ne change cependant rien au fait que cette institution, telle que j'ai pu l'observer, permet de lier savoirs scolaires et expérience ordinaire. Le fait est que le Professeur *n'est pas* absent et que son action produit bien quelque chose de didactiquement intéressant et donne une légitimité pédagogique à l'Actualité-Trouvaille.

lui qui révèle, met en valeur les éléments de savoir pertinents qui se cachent dans la présentation de l'Élève et c'est lui qui assure le lien entre ces savoirs. Il permet donc de rétablir une continuité entre cette expérience ordinaire qui sert de base à la présentation de l'Élève et les connaissances scolaires apprises part ailleurs. Cependant, cette fonction doit se faire délicatement.

En effet, bien que présent tout au long de la séquence, le Professeur n'intervient qu'au moment et même en toute fin des questions qui suivent. C'est à ce moment qu'il revient sur les points de la présentation qui méritent d'être approfondis et institutionnalisés parce que correspondant à des savoirs légitimes dans l'institution scolaire. Durant tout le temps de la présentation, il doit identifier ces points pour pouvoir y revenir lors de la séance de questions.

Lorsque ces points sont traités, lorsque les savoirs de type « scolaires » sont retrouvés à partir de l'actualité ou de la trouvaille, le Professeur a pour objectif d'en montrer la portée explicative ou la signification au regard de ce qui a été présenté. Il ne s'agit pas, en revanche, de s'appuyer sur la présentation de l'Élève pour réaliser toute une leçon sur telle ou telle notion. Il est plutôt question de revoir, de réviser ou de découvrir par ce biais ces savoirs pour y revenir par la suite, dans un autre contexte. L'idée générale est donc moins d'enseigner que d'introduire ou de rappeler mais à partir d'une expérience ordinaire. De la sorte, le savoir est incarné, prend sens dans l'expérience dans l'Élève, non dans un acte de rupture d'avec celle-ci.

La participation du Professeur cherche donc à « faire savoir de tout bois ». Elle tente d'initier, par n'importe quel moyen, un travail « scolaire » qui trouverait ses racines dans l'actualité ou trouvaille du jour. En somme, le Professeur cherche à tirer partie de l'intérêt que cette dernière suscite pour travailler une notion classique. Bien que cela puisse être qualifié, comme je l'ai dit, de relativement improvisé et superficiel, cette exploitation de l'intérêt nécessite un grand sens du jeu didactique (GRUSON, FOREST et LOQUET 2012), une certaine virtuosité à pouvoir passer de l'expérience quotidienne qui fonde l'Actualité-Trouvaille au savoir plus abstrait qu'est le savoir scolaire³¹.

31. J'y reviens dans la section Bilan.

Les règles de l'Élève

La fonction de l'Élève qui présente et les règles auxquelles il doit se soumettre sont bien évidemment différentes de celles de l'Élève auditeur. Alors que le premier doit présenter à la classe un fait, un objet, un événement... censé leur apprendre quelque chose, les seconds doivent écouter attentivement pour pouvoir demander de plus amples explications par la suite.

L'Élève qui présente a choisi préalablement et de manière totalement libre quelque chose à présenter à la classe. Ce quelque chose a généralement été trouvé « par hasard ». Ou encore, c'est une chose dont l'Élève a estimé qu'elle pourrait être présentée dans ce cadre. L'Actualité-Trouvaille ne fonctionne donc pas comme les Conférences. Il n'y a nulle obligation à présenter quelque chose en Actualité-Trouvaille puisque cela dépend d'une « rencontre » avec quelque chose qui nous a interpellé. L'Élève n'est même pas obligé de demander la permission à l'enseignant.

Il est en revanche attendu de lui deux obligations :

1. Que ce qu'il apporte soit effectivement susceptible d'apprendre de nouvelles choses à l'ensemble de la classe. Apporter un jouet parce qu'il s'agit de notre préféré n'est pas légitime. Il ne s'agit pas, en effet, de se raconter, de parler de soi, de ses préférences etc. Il faut que ce qu'on apporte soit étonnant, étrange, nouveau, surprenant, inédit. Il faut que cela provoque des questions, des interrogations, l'envie d'en savoir plus, de comprendre comment cela marche. Le manquement à cette règle provoque généralement des critiques de la part des autres Élèves et du Professeur, soulignant alors le manque de pertinence du sujet.
2. Que la présentation ait été un minimum préparée. L'Élève doit avoir un discours clair et fluide. Il doit surtout avoir lui-même identifié les points curieux, mystérieux, intéressants, étonnants de son actualité ou de sa trouvaille et les valoriser dans sa présentation. Il peut ainsi quelque peu la scénariser en racontant comment il a rencontré son sujet ou bien attirer l'attention sur un aspect important par devinette. Là encore, le non-respect de cette règle provoque des critiques tant du

public d'Élèves que du Professeur.

La participation des autres Élèves est aussi normée. Lorsque vient le moment d'échange, les Élèves ne doivent poser que des questions sur ce qui a été présenté dans le but d'en savoir plus ou mieux... ou de se taire. En cela, les questions/réponses ressemblent assez à ce qui peut se faire lors des Conférences.

Bilan

En guise de bilan, je souhaiterais donner à voir le genre d'échanges qui peut se produire suite à une présentation d'une trouvaille. L'idée est de montrer comment le Professeur parvient, à partir de la trouvaille présentée, à mettre en lien, avec ses Élèves, plusieurs savoirs de différentes natures. Pour cela, je propose d'étudier brièvement la retranscription d'un extrait de film tourné lors d'une Actualité-Trouvaille.

Je resitue de contexte. No. a découvert dans la bibliothèque de l'École un album réalisé par d'anciens élèves de la classe des Grands. Bien qu'édité de manière professionnelle, le texte et les illustrations sont donc le fait d'enfants et destinés à des enfants. Le sujet de l'album est la reproduction humaine. Pour No., cet album a deux aspects intéressants. D'abord, il est le fait d'enfants qui, de surcroît, sont des prédécesseurs. Il y a donc un lien historique et symbolique entre les auteurs de ce livre et les enfants actuels de la classe des Grands. Ensuite, le contenu de l'album est intéressant car il traite d'une thématique « mystérieuse » qu'est la reproduction humaine. Celle-ci est un savoir traité par l'École mais est de toute façon un sujet pour lequel les enfants ont souvent un intérêt naturel.

No. présente donc l'album tant du point de vue de son origine que de son contenu. Il insiste notamment sur certaines informations qu'il ne connaissait pas avant sa lecture, comme par exemple le fait que l'embryon est quelque chose de très petit, de quelques millimètres seulement (écrits « mm » dans l'album). Cela donne l'occasion, pour le Professeur, de revenir sur les unités de longueur, notamment en demandant à un élève (G.) de tracer au tableau le fameux tableau de conversion qu'il a étudié il y a peu. Mais il se trouve

que No. ne dit pas « millimètre » mais « minimètre » tout au long de sa présentation. Son débit de parole rend difficilement l'erreur perceptible mais lorsque viennent les questions du public, le Professeur le remarque. S'ensuit alors un long échange qui permet de mettre en lien le contenu de l'album, l'orthographe de « millimètre », le sens (*via* une étude morphologique) de « millimètre », le tableau de conversion des unités de longueurs.

Si l'on analyse rapidement ces échanges, on se rend compte de la manière dont le Professeur va faire articuler différents savoirs tout en partant de l'erreur de No., laquelle est liée au contenu de l'album³². Tout d'abord, durant les tours de parole (TdP) 1 à 6, le Professeur met le doigt sur le problème sans pour autant le définir. Il laisse cela au reste de la classe : « Alors qu'est-ce qu'on en pense ? Écoutez bien No. Répète-le encore une fois. » (TdP 5). C'est Lo. qui rend visible à tous la difficulté (TdP 7) en corrigeant ostensiblement No. : « Bah c'est pas 25 *minimètres*, c'est 25 *millimètres*. » Pour autant, le Professeur n'en reste pas là, ce qui aurait été possible maintenant la correction faite. Il va au contraire user de cette erreur pour aider No. à comprendre pourquoi l'on dit « millimètre » et rappeler à tous la logique sous-jacente aux appellations des différentes unités de longueur. D'ailleurs, deux autres erreurs vont venir justifier la nécessité de cette mise au point. Celle de E1 (TdP 12) qui pense que G., qui a dressé antérieurement un tableau de conversion, s'est trompé en écrivant « mm ». En effet, pour elle, si c'est bien « **millimètre** », alors le symbole doit être « ml » afin de retrouver les premières consonnes. Le Professeur la contredit mais réserve son explication car il compte s'appuyer sur l'orthographe correcte de « millimètre ». Mais Lo., qui est chargé de cela fournit une seconde erreur. Elle écrit « milimètre »³³. Cette erreur, d'autant plus inattendue que Lo. est une très bonne élève, va rendre encore plus nécessaire l'étude sur le sens que le Professeur a derrière la tête depuis le début. On

32. Ce dernier n'est pas explicite dans l'extrait mais les 25 mm dont parle No. désignent la taille de l'embryon à 9 semaines (information de l'album). Ce qui suit ne constitue donc qu'une parenthèse relativement à la thématique du livre.

33. Au Tdp 9, Le Professeur se retient d'écrire lui-même au tableau. On comprend maintenant pourquoi : s'il l'avait fait, il n'y aurait pas eu d'erreur et il se serait lui-même potentiellement privé des ressources qui lui servent à construire et à demander aux élèves de construire un raisonnement. Ce geste de retenue, nous l'avons vu au chapitre 10 est très présent chez ce Professeur (mais également chez ses collègues).

| Tour de parole | Temps | Locuteur | Parole | Commentaire |
|----------------|-------|----------|---|---|
| 1 | 04:46 | P. | Alors... No., j'aimerais que tu redises : 25 quoi ? | <i>Interroge No. en le montrant du doigt. Son autre main pointe sa propre oreille.</i> |
| 2 | 04:50 | No. | ... 25... millimètres. | |
| 3 | 04:53 | P. | Dis-le plus fort ! | |
| 4 | 04:54 | No. | 25 millimètres. | |
| 5 | 04:55 | P. | Alors qu'est-ce qu'on en pense ? Écoutez bien No. Répète-le encore une fois. | |
| 6 | 04:58 | No. | 25 millimètres. | |
| 7 | 05:00 | Ja. | Lo. ? | <i>Ja. est présidente. Elle distribue la parole aux élèves qui lèvent le doigt.</i> |
| 8 | 05:00 | Lo. | Bah c'est pas 25 millimètres, c'est 25 millimètres. | <i>Insiste sur les syllabes de « mini » et de « milli ». P. la montre du doigt.</i> |
| 9 | 05:04 | P. | <i>Millimètres.</i> ++ T-Tiens, va l'écrire, Lo. + J'allais l'écrire, moi, quel mauvais réflexe ! Vas-y, écris « millimètre » à No. | <i>Insiste lui aussi sur « milli ». Se déplace vers le tableau, manque de saisir d'une craie puis se retourne vers Lo. Lo. se lève et va écrire au tableau.</i> |
| 10 | 05:12 | Lo. | Je mets en... ? | |
| 11 | 05:13 | P. | En lettres, bien sûr. | |
| 12 | 05:15 | E1 | Donc là tu t'es trompé, c'est « ml ». | <i>À G. qui a dressé un tableau de conversion quelques instants auparavant sur le tableau.</i> |
| 13 | 05:19 | P. | Non, c'est « mn ». | |
| 14 | 05:20 | ? | Milli ? | |

TABLE 11.3 – Extrait des échanges lors de l'Actualité-Trouvaille (1/3)

| Tour de parole | Temps | Locuteur | Parole | Commentaire |
|----------------|-------|----------|--|---|
| 15 | 05:20 | ? | Mètre. | Pendant ce temps là, Lo. écrit au tableau « millimètre ». |
| 16 | 05:22 | P. | Je vais t'expliquer, c'est bien, c'est bien euh... Ah ! Dans « millimètre » qu'est-ce que j'entends comme mot dans « millimètre » ? | S'adresse à E1 jusqu'à ce qu'il s'aperçoive de l'erreur de Lo. Il bondit littéralement et pointe son doigt vers son oreille. |
| 17 | 05:29 | Ja. | Li. ? | |
| 18 | 05:30 | Li. | « Mille » et « mètre » | |
| 19 | 05:31 | P. | Tu entends « mille » et « mètre ». « Mille », comment tu l'écris, Lo. ? + Euh, J.-P., tu l'écris... ? | Lo. semble hésiter. |
| 20 | 05:37 | J.-P. | C'est deux L. | |
| 21 | 05:38 | P. | Deux L. Très bien J.-P. Alors pourquoi millimètre ? No., c'est pour toi qu'on le fait. Tu vois, c'est pas « minimètre ». Alors No., il dit « minimètre »... Pourquoi tu dis « minimètre » ? Pourquoi tu as envie de dire « minimètre » ? Parce que c'est intéressant ce que tu dis. C'est pas faux... | Lo. efface son mot et se corrige. Insiste sur « milli ». Il s'adresse ensuite à No. qui discutait avec un camarade. Puis il s'adresse à la classe. |
| 22 | 05:54 | No. | Parce ils sont euh, ils sont très petits ! | Montre un petit espace entre son pouce et son index. |
| 23 | 05:56 | P. | Parce qu'ils sont très petits ! Tu as raison mais, « minimètre »... c'est vrai que c'est parce que c'est petit mais... Justement, pour montrer que c'est petit on va le dire autrement. On dit... pas « minimètre »... On va dire « millimètre ». Pourquoi est-ce qu'on dit « millimètre » ? Allez ! Moi, je veux qu'on me dise... Qu'est-ce que tu as dit euh, Li. ? Tu | Se rapproche du tableau et de No. Il lui parle directement lui touchant plusieurs fois l'épaule en parlant. Parle à toute la classe. Insiste sur « milli » et sur « pourquoi ». |

TABLE 11.4 – Extrait des échanges lors de l'Actualité-Trouvaille (2/3)

| Tour de parole | Temps | Locuteur | Parole | Commentaire |
|----------------|-------|----------|--|---|
| 24 | 06:16 | Li. | « Mille », « mètre » . | |
| 25 | 06:17 | P. | On entend « mille » et « mètre ». Allez, on entend « mille » et « mètre ». Alors pourquoi est-ce qu'on appelle ça « millimètre » ? Allez vas-y ! | |
| 26 | 06:24 | Ja. | V. ? | |
| 27 | 06:25 | V. | Bah, c'est parce qu'est mille fois plus petit qu'un mètre. | <i>Le ton de V. indique qu'il attend une approbation de P. Sa proposition sonne comme une question.</i> |
| 28 | 06:28 | P. | C'est mille fois plus petit qu'un mètre. Il faut combien de millimètres pour faire un mètre ? | |
| 29 | 06:32 | Ja. | Q. ? | |
| 30 | 06:33 | Q. | Bah, mille. | |
| 31 | 06:34 | P. | Il en faut mille. Et bien, montre-nous, s'il te plaît dans le tableau, écris-nous 1000 millimètres. + G., écris-nous 1000 millimètres dans le tableau. Laissez G. faire. + 1000 millimètres. + Et ça fait combien de mètre ? | <i>S'adresse à G., toujours près du tableau de conversion qu'il a tracé. G. semble hésiter. Il place finalement correctement le 1 et les trois 0 dans le tableau.</i> |
| 32 | 06:51 | G. | Un. | <i>Regardant le tableau puis P.</i> |
| 33 | 06:52 | P. | Un mètre. + Tu vois, No., il faut mille millimètres pour faire un mètre. C'est pour ça qu'on dit « millimètre ». Et non pas « mini », même si dans ce que tu dis, il y a du juste, il y a du vrai. C'est tout petit parce qu'il en faut <i>mille</i> pour en faire un. | <i>S'adresse directement à No. Insiste sur « mille ».</i> |

TABLE 11.5 – Extrait des échanges lors de l'Actualité-Trouvaille (3/3)

peut en effet conjecturer que, lorsqu'il demande à Lo. d'écrire « millimètre » au tableau, il compte ensuite faire remarquer que ce mot est composé de deux autres : mille et mètre. Si tout s'était passé comme prévu, nous serions passé du TdP 15 au TdP 25, soit le moment où l'on s'interroge sur le rapport entre « mille », « mètre » et « millimètre ». Mais l'erreur orthographique de Lo. retarde l'étude des morphèmes dans leur forme écrite. Il va alors passer par l'oral et entamer, ce faisant, l'étude sémantique : « Dans “millimètre” qu'est-ce que j'entends comme mot dans “millimètre” ? » (TdP 16)... Ce à quoi Li. répond « “Mille” et “mètre”. » (TdP 18). Cette indication ne suffit pas à Lo. pour se corriger et le Professeur demande à un autre Élève (J.-P.) l'orthographe correcte de « mille » (TdP 19-21). Une fois l'orthographe rectifiée, le Professeur peut revenir à la stratégie envisagée : partir des morphèmes du terme pour en dégager le sens et la raison. Mais cette étude vient justement d'être engagée et il fait en conséquence répéter Li. : on voit bien que « millimètre » est composée de « mille » et « mètre »... Mais pourquoi ? De l'étude des morphèmes on passe alors à une étude sémantique : quel sens semble résulter des sens combinés de « mille » (ou « milli ») et « mètre » ? La réponse est donnée par V. : « Bah, c'est parce qu'est mille fois plus petit qu'un mètre. » (TdP 27). Pour rendre parfaitement clair cette explication, le Professeur procède en deux temps. Premièrement, il la fait reformuler en demandant : « Il faut combien de millimètres pour faire un mètre ? » (TdP 28). Puis, la bonne réponse étant donnée par Q., il revient à G. et au tableau de conversion qu'il a dressé pour lui demander de fournir la preuve que 1000 millimètres font bien 1 mètre. G. s'exécute en écrivant correctement le chiffre 1000 dans le tableau et constate que le chiffre 1 tombe bien dans la colonne des mètres (TdP 31-32). L'explication est faite : on ne dit pas « minimètre » mais « millimètre » car cela correspond à une unité mille fois plus petite qu'un mètre comme le prouve le tableau de correction. Avant de passer à autre chose, le Professeur tient tout de même à souligner que le terme de « minimètre » inventé par No. repose sur une logique similaire. Et c'est pour valoriser le fait que No. ait construit un véritable sens à partir de son erreur (cf. TdP 21-22) qu'il lui dit : « Et non pas “mini”, *même si dans ce que tu dis, il y a du juste, il y a du vrai.* » (TdP 33). Au geste d'institutionnalisation qui

clôt cette séquence s'ajoute donc un geste qui, non seulement dédramatise l'erreur (tu t'es trompé mais ce n'est pas grave), mais encore valorise ce qu'il y avait d'intelligence dans cette erreur (tu t'es trompé mais ton erreur avait du sens).

Cet extrait ne représente qu'une partie de l'ensemble des Actualités-Trouvailles. Je me suis contenté de ces quelques minutes car elles offrent, en concentré, une bonne illustration de ce que cette institution permet de faire et dont j'ai déjà pu parler. Premièrement, on a pu constater que loin d'en rester à la seule thématique de la reproduction humaine, pourtant cœur de l'album présenté par No., c'est l'orthographe et le sens du terme millimètre qui aura été travaillé et, plus largement encore, l'ensemble des conversions des unités de distances en mètre. Nous avons également pu voir que l'étude par morphèmes, l'étude sémantique et l'étude mathématique se superposent, s'entremêlent dans une et une seule situation. Nous ne sommes ni strictement dans les mathématiques, ni strictement dans l'étude de la langue mais dans un contexte qui pioche dans ces deux grands répertoires de savoir de quoi éclaircir une difficulté. Enfin, nous avons pu constater à quel point le Professeur a été essentiel dans cet échange sans pour autant s'être appuyé sur une préparation préalable. C'est sa connaissance de l'institution qui lui permet de trouver la juste mesure entre ce qu'il peut faire et ne pas faire (écrire ou non au tableau ?), dire et ne pas dire (il procède essentiellement par questions et réagencement de propos d'élèves).

Peut-on adresser quelques critiques pédagogiques ou didactiques à cette manière de faire ? Sans doute. Mais elle dévoile tout de même une intention, celle d'exploiter l'intérêt de l'Élève pour l'amener à travailler des notions fondamentales. Les Actualités-Trouvailles ne fonctionneraient pas sans les actualités et les trouvailles amenées par les Élèves. Il s'agit donc d'une institution qui exploite, *i.e.* se repose sur et développe les problématiques rencontrées en amont par eux. En ce sens, elle est, comme les Recherches, les Conférences et les Réunions de coopérative une institution qui permet de respecter la continuité expérientielle des élèves.

11.4 Conclusion : une organisation de la continuité expérientielle

Dans ce chapitre, nous avons pu voir que l'École Freinet était un milieu d'enquêtes dans un double sens. C'est un milieu d'enquêtes au sens où l'environnement même de l'École fournit matière à étonnement, surprise, interrogation, problème... Les différentes atypies et leur fonctionnement sont autant de sources ou de filons d'enquêtes potentielles. C'est un milieu d'enquêtes également parce que ces problèmes rencontrés à même la vie de l'École sont susceptibles de traitement à l'intérieur d'institutions qui organisent le déroulé didactique ordinaire. L'ensemble des institutions de l'École ne sont pas toutes également capables de cette exploitation mais certaines y sont spécifiquement dédiées. Elles accueillent et traitent de problèmes pré-existants et se distinguent donc des institutions qui obligent l'Élève à traiter un problème qui ne s'enracine pas dans son expérience ordinaire. Ajoutons, avec Go, que ces institutions forment un *réseau* (GO 2007). En effet, les différentes institutions de l'École Freinet renvoient les unes aux autres. Une question émise en Actualité-Trouvaille peut devenir une Recherche. La Recherche peut donner l'envie à l'enquêteur de poursuivre dans le cadre d'une Conférence. Et je ne mentionne pas ici comment peuvent se rattacher les autres institutions comme le Texte au tableau, les Ateliers ou le Plan de travail etc .

Ces institutions ont en commun de puiser dans l'expérience ordinaire des élèves pour en faire jaillir les savoirs potentiels. Ce mode d'approche des savoirs admet donc une continuité entre l'expérience ordinaire et l'expérience scolaire. Plus exactement, elle fait de l'expérience scolaire une partie de l'expérience ordinaire de l'Élève. Le temps d'enquête est donc construit par des institutions qui travaillent, exploitent et développent les problèmes rencontrés par les Élèves et non en leur soumettant des problèmes. Voilà pourquoi il me semble que le temps d'enquête est l'expression de ce que Gérard Deledalle nommait chez Dewey « la pédagogie de la continuité » (DELEDALLE 1965).

La continuité dont il est ici question, c'est celle de l'expérience, continuité *entre* expériences au sens de Dewey :

[...] chaque expérience faite modifie le sujet et cette modification, à son tour,

affecte, – que nous le voulions ou non, – la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant. [...] De ce point de vue, le principe de continuité de l'expérience signifie que chaque expérience, d'une part, emprunte bien quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures. (J. DEWEY 1938/2011, p. 472-473)

Cette citation montre bien à quel point les expériences s'enchaînent non mécaniquement³⁴ mais profondément. Elles se nourrissent les unes les autres dans un flux continu qui donne forme au sujet. À l'École Freinet, les enquêtes sont comme ces expériences : elles s'enchâssent, se tuilent, s'interpénètrent pour former un *continuum* d'expériences. Et c'est justement ce caractère solidaire de l'ensemble des expériences qui rend impossible la réduction du temps didactique qu'est le temps d'enquête à une *succession* d'enquêtes. Cette continuité et non cette succession est assurée par un certain nombre d'institutions didactiques qui forment un réseau.

Ainsi, l'École Freinet est-elle, avant d'être une école, *un lieu de vie*. Tel était déjà sa nature à son ouverture en 1934 puisque les apprentissages et enseignements s'effectuaient au sein d'une même continuité expérientielle : tantôt un apprentissage à l'occasion de la construction d'un mur, un enseignement lors de la confection des repas, tantôt un apprentissage dans la salle de classe, un enseignement sous la direction du professeur. Dans cette optique, « l'expérience scolaire » ne s'oppose pas ou ne vient pas entraver l'expérience ordinaire. Bien au contraire, actant l'unité de la continuité expérientielle, l'École Freinet n'ajoute pas l'une à l'autre mais les lie, fait dériver la seconde de la première. Il n'y a alors plus, à proprement parler, de deux types d'expériences (scolaires / non-scolaire) puisque aucune rupture essentielle ne rend possible une telle distinction. Ce n'est pas que les élèves ne voient jamais leurs croyances contredites, leurs habitudes déjouées, bien au contraire ! La continuité entre expériences ne signifie pas l'absence de changement et de modifications profondes. Non seulement elles le sont régulièrement grâce à différentes rencontres dans le milieu de l'École, dans le cours de leur vie à l'École mais encore, elles doivent l'être pour que l'on

34. Auquel cas, il s'agirait d'une simple juxtaposition

puisse parler d'*expérience*³⁵. Cependant, cette rupture n'est pas artificiellement produite par une puissance étrangère au flux de leur expérience. C'est ce flux lui-même, aménagé et vivifié par un environnement finement pensé, qui débouche sur des obstacles, des mises en défaut. Les élèves ne sont donc pas ménagés. Ils font bien l'expérience de la rupture, de la perturbation mais d'une rupture elle-même en continuité avec ce flux expérientiel.

La différence est de taille entre une telle rupture du flux d'expériences, cohérente, naturelle, et une rupture artificielle, produite de force par l'intervention intentionnelle d'un tiers. Dans le dernier cas en effet, il se peut fort bien que ce qui soit réellement mis en défaut ce ne soient pas les croyances ou habitudes mais *le déroulé lui-même de l'expérience*. Dans ce cas, l'élève fait l'expérience non pas de la mise en défaut de ses croyances mais de la pure interruption, de la pure contrainte, de l'obstacle radical et donc inintelligible. Il doit alors s'adapter à cette expérience qui est une expérience d'un autre genre que l'expérience ordinaire. C'est ainsi que naît une expérience seconde, artificielle et temporaire, valable uniquement face à ce genre d'obstacle nouveau et étrange qui interrompt moins les habitudes que l'expérience ordinaire. Ce genre de situation est fréquente sinon constitutive de la forme scolaire classique. Elle oblige le sujet qu'est l'élève à diviser son expérience en expérience scolaire d'une part et expérience ordinaire d'autre part ainsi qu'à passer de l'une à l'autre selon le contexte. Les savoirs et habitudes scolaires restent *scolaires* et ne s'enracinent que fort accidentellement dans l'expérience ordinaire. Les savoirs et connaissances acquises hors de l'école sont provisoirement abandonnées devant le portail pour être réadoptées à la sortie des cours. Ce qui est de l'école reste à l'école. C'est de là que me semble découler tout un ensemble d'interrogations et de tentatives désespérées de rétablir, *a posteriori*, l'unité expérientielle, ou, dit autrement, de faire en sorte que les élèves sachent *vraiment*, c'est-à-dire *pour eux-mêmes*, ce qu'ils ont appris en classe.

Instituant dès le départ une union et même une unité d'expérience, l'École Freinet de Vence réinterroge donc la séparation entre l'école et la vie. Elle

35. Rappelons que toute expérience commence par un coup d'arrêt dans le déroulé ordinaire de nos habitudes, donc par une sorte de rupture.

réinterroge l'idée selon laquelle la logique de l'enseignement scolaire doit être différente de celle de l'enseignement ordinaire. Elle propose une conception de l'enseignement et de l'apprentissage non réductible aux situations pour proposer une conception plus holiste qui permet de penser comme éminemment didactique la question de l'articulation entre les situations d'enseignement. En ce sens, elle montre que le temps d'enquête est bien un temps fait d'enquêtes mais aussi un temps qui assure la continuité entre celles-ci.

Bibliographie de la troisième partie

- BARRÉ, Michel (1995), *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, Mouans-Sartoux : Publications de l'école moderne française.
- BOURDIEU, Pierre (1970), *La reproduction*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BRANDOM, Robert (2009), *L'articulation des raisons*, Paris : Cerf.
- BROUSSEAU, Guy (1998/2004), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- (2009), *Le cas de Gaël revisité (1999-2009)*, URL : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582620/>.
- CATINAUD, Régis (2015), « Qu'est-ce qu'une pratique ? Théorie et théorisation des pratiques », thèse de doct., Université de Genève, Université de Lorraine.
- CHEVALLARD, Yves (1986), *Les programmes et la transposition didactique : illusion, contraintes et possibles*, français, Conférence prononcée le 24 octobre 1985 aux Journées de l'APMEP (Port-Barcarès, 24-26 octobre 1985). Texte paru dans le Bulletin de l'APMEP, 352 (février 1986), pp. 32-50., URL : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=107.
- (1991a), *La transposition didactique*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- (1991b), « Sur la déconcertation cognitive », in : *Interactions didactiques* 12, URL : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Sur_la_deconcertation_cognitive.pdf.
- CHOPIN, Marie-Pierre (2006), « Temps d'enseignement et temps didactique. Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire. », in : *Carrefours de l'éducation* 1.21, p. 53–71, URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-53.htm>.

- COUSINET, Roger (2011), *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris : Fabert.
- CRAHAY, Marcel (1999), *Psychologie de l'éducation*, Paris : PUF.
- DELEDALLE, Gérard (1965), *La pédagogie de John Dewey : Philosophie de la continuité*, Paris : Les Éditions du Scarabée.
- DEWEY, John (1915/2016), *L'influence de Darwin sur la philosophie et autres essais de philosophie contemporaine*, Paris : Gallimard.
- (1916/2011), *Démocratie et éducation*, Paris : Armand Colin.
- (1920/2003), *Reconstruction en philosophie*, Pau : Presses Universitaires de Pau.
- (1925/2012), *Expérience et Nature*, Paris : Gallimard.
- (1933/2004), *Comment nous pensons*, Paris : le Seuil.
- (1938/1993), *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris : PUF.
- (1938/2011), *Expérience et éducation*, Paris : Armand Colin.
- (1962), *L'école et l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- DEWEY, John et Evelyn DEWEY (1931), *Les écoles de demain*, Paris ; Flammarion.
- DOUGLAS, Mary (2004), *Comment pensent les institutions*, Paris : La Découverte.
- FLECK, Ludwik (2008), *Genèse et développement d'un fait scientifique*, Paris : Flammarion.
- FREINET, Célestin (1937), *Plus de leçons*, Brochure de l'Éducateur Nouvelle Populaire, Vence : L'imprimerie à l'école, URL : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5961>.
- (1946), « Profil vital », in : *L'éducateur* 14, URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/37846>.
- (1949), « Profil vital », in : *L'éducateur* 19, URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/43175>.
- (1953), « Le profil vital », in : *L'éducateur* 4, URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/40346>.
- (1956), « Technique Freinet ou méthode Freinet », in : *L'éducateur* 25, URL : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/39765>.

- (1961), *La méthode naturelle de lecture*, Cannes : Les éditions de l'école moderne française, URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18276>.
- (1963), *La méthode naturelle de grammaire*, Cannes : Les éditions de l'école moderne française, URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18348>.
- (1966), « Le tâtonnement expérimental », in : *Documents de l'Institut Freinet 1*, URL : <http://www.icem-freinet.net/~archives//di/di-1/di-1.htm>.
- (1967a), *L'éducation du travail*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- (1967b), *Les dits de Mathieu*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- (1968), *Essai de Psychologie sensible (tome I)*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- (1971a), *Essai de psychologie sensible (tome II)*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- (1971b), *Invariants pédagogiques*, Paris : Maspéro.
- (1971c), *L'école moderne française*, Paris : Maspéro.
- (1992), *Oeuvres pédagogiques (tome II)*, Paris ; Seuil.
- FREINET, Célestin et Lucienne BALESE (1961), *La lecture par l'imprimerie à l'école*, Cannes : Les éditions de l'école moderne française, URL : <http://www.icem-freinet.fr/archives/bem/bem-7/bem-7.htm>.
- FREINET, Élise (1966), *La part du maître*, Cannes : Les éditions de l'école moderne française, URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18359>.
- (1969), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris : Maspéro.
- (1975), *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Paris : Maspéro.
- FREINET, Élise et Célestin FREINET (1962), *Vous avez un enfant*, Paris : La Table Ronde.
- FREINET, Madeleine (1997), *Élise et Célestin Freinet, Souvenirs de notre vie (tome I, 1896-1940)*, Stock.
- GÉGOUT, Pierre (2016), « La bienveillance comme valeur pratique pour enseigner », in : *Les valeurs en éducation*, sous la dir. de Michel FABRE et Brigitte FRELAT-KAHN, Paris : Hermann, p. 267–283.

- GO, Henri-Louis (2005), « Vers une nouvelle forme scolaire ? Une étude de l'école Freinet de Vence », thèse de doct., Université Rennes 2.
- (2006), « Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'école Freinet de Vence », in : *Carrefour de l'éducation* 2.22, p. 83–93.
- (2007), *Freinet à Vence*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- GO, Henri-Louis et Xavier RIONDET (à paraître), *À côté de Freinet*, Nancy : PUN - Éditions Universitaires de Lorraine.
- GOODMAN, Nelson (1990), *Langage de l'art*, Paris : Jacqueline Chambon.
- GRUSON, Brigitte, Dominique FOREST et Monique LOQUET, éd. (2012), *Jeux de savoir*, Rennes : PUR.
- HOUSSAYE, Jean (1994), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris : Armand Colin.
- HYDE, Dominic (2014), « Sorites Paradox », in : *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, sous la dir. d'Edward N. ZALTA, URL : <http://plato.stanford.edu/entries/sorites-paradox/>.
- JOHSUA, Samuel (1996), « Le génie didactique, Usages et messages des théories de l'enseignement », in : sous la dir. de Michel Caillot CLAUDE RAISKY, Bruxelles : de Boeck, chap. Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ?, p. 64–73.
- KRÄMER, Sybille (2003), « Writing, Notational Iconicity, Calculus: On Writing as a Cultural Technique », in : *MLN* 118.3, p. 518–537.
- KUHN, Thomas (1962/1983), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion.
- (1990), *La tension essentielle*, Paris : Gallimard.
- LÈMERY, Edmond (2010), *Apprendre, c'est naturel*, Paris : Thélès.
- MÉDICCI, Angela (1995), *L'Éducation Nouvelle*, Paris : PUF.
- MERCIER, Alain et Gérard SENSEVY (2007), *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*, Rennes : PUR.
- PEIRCE, Charles Sanders (2002), *Oeuvres I : pragmatisme et pragmatisme*, Paris : Cerf.
- POUVET, Roger (2008b), « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation », in : *Éducation & didactique* 2.3, p. 123–139.

- PRAIRAT, Eirick (2003), « Autorité et respect en éducation », in : *Le portique* 11, URL : <http://leportique.revues.org/562>.
- PUTNAM, Hilary (2004), *Fait/Valeur : la fin d'un dogme*, Paris : L'Éclat.
- RANCIÈRE, Jacques (1987), *Le maître ignorant*, Paris : Fayard.
- (2002), *Sur "Le maître ignorant"*, Français, URL : <http://www.multitudes.net/Sur-Le-maitre-ignorant/>.
- RENAULT, Emmanuel (2015), « Dewey et la connaissance comme expérience. Sens et enjeux de la distinction entre "cognitive", "cognitional" et "cognitized" ou "known". », in : *Philosophical Enquiries* 5, URL : <http://www.philosophicalenquiries.com/numero5article2Renault.html>.
- RIONDET, Xavier (2013a), « Élise Freinet : de l'expérience naturaliste aux pratiques de l'École Freinet », in : *Recherches & Éductions* 8, p. 133–148, URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1569>.
- (2013b), « Les conférences à l'École Freinet. Une institution didactique pour intéresser les élèves au monde », in : *Actes du troisième congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Montpellier*, URL : <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/2227-les-conf%C3%A9rences-%C3%A0-1%E2%80%99%C3%A9cole-freinet-une-institution-didactique-pour-int%C3%A9resser-les-%C3%A9l%C3%A8ves>.
- (2015a), « Histoire de la santé XVIII^e-XX^e siècles », in : sous la dir. d'Alexandre KLEIN et Sandrine PARAYRE, Laval : Presses Universitaires de Laval, chap. De l'expérience de la tuberculose aux pratiques de santé d'Elise Freinet. Éléments pour comprendre une autre éducation à la santé, p. 81–101.
- (2015b), « 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. », in : *Penser l'éducation* 36, p. 119–143.
- (2015c), « Pensée critique en éducation », in : sous la dir. de Bruno GARNIER et André D. ROBERT, Mont-Saint-Aignan : PURH, chap. Les pratiques de soi au cœur de la pensée critique des Freinet, p. 123–143.

- SENSEVY, Gérard (1996), « Le temps didactique et la durée de l'élève. Étude d'un cas au cours moyen : le journal des fractions », in : *Recherches en didactique des mathématiques* 16.1, p. 7–46.
- (1998), *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris : PUF.
- (2011), *Le sens du savoir*, Bruxelles : de Boeck.
- SORENSEN, Roy (2013), « Vagueness », in : *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, sous la dir. d'Edward N. ZALTA, URL : <http://plato.stanford.edu/entries/vagueness/>.
- TERRISE, André, éd. (2001), *Didactique des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles : de Boeck & Larcier.
- VERRET, Michel (1975), *Le temps des études*, Paris : Librairie Honoré Champion.
- VINCENT, Guy, éd. (1996), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : PUL.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (2004), *Recherches philosophiques*, Paris : Gallimard.

Conclusion

LE récit d'expérience que cette thèse propose s'arrête ici. Est-ce à dire que l'objectif est atteint, que tout à été dit ? Aucunement. D'abord parce que j'ai volontairement restreint l'analyse de situations d'enseignement à trois cas et laissé dans l'ombre de nombreux aspects didactiques et pédagogiques présents à l'École. Je l'ai annoncé en Introduction, ce travail n'est pas une monographie et ne prétend donc pas fournir une analyse complète de l'École Freinet de Vence. Il y a encore beaucoup à en dire, y compris à l'intérieur même du cadre pragmatiste qui est le mien. Peut-être ces zones d'ombre seront-elles l'occasion d'une ou de plusieurs reprises dans l'avenir. . . Ensuite parce que le projet d'un renouvellement des catégories deweyennes dans le monde éducatif et plus précisément didactique, est un projet à long terme qui ne saurait être achevé dans le cadre d'une thèse, et encore moins être mené à bien par une seule personne. Le présent travail constitue un « premier jet », « un premier essai » qui, je l'espère, en appellera d'autres.

Cette conclusion ne saurait donc être qu'une étape, une pause dans un long cheminement. Elle est ce moment où l'on jette un regard en arrière, non dans un esprit de contentement de soi mais pour se rendre compte, grâce à la hauteur à laquelle nous sommes parvenus, du chemin que nous avons parcouru. Cette hauteur de vue change alors notre perception du trajet entrepris puisque nous ne sommes plus dans l'effort immédiat, concentrés sur nos pas pour éviter de trébucher sur une pierre ou une racine. Nous percevons d'un seul coup le résultat conjugué de l'ensemble de nos petits et gros efforts passés. Nous ne voyons plus, le temps de la pause, un chemin à suivre, un rocher à contourner, un arbre à dépasser, mais le paysage que nous avons traversé. Mais c'est aussi le moment où l'on prend le temps de récupérer pour mieux reprendre la marche quelques instants plus tard. La pause est par définition temporaire. Elle est un arrêt qui appelle une remise en route rapide. Elle n'est pas la fin, l'objectif à atteindre. La conclusion que je propose

est donc comme une halte : à la fois bilan et ouverture.

Notre problématique de départ était la suivante : en quoi la pédagogie pratiquée à l'École de Vence permettait-elle un rapprochement de la pensée des Freinet et celle de John Dewey ? Mais derrière cette question se cachaient en réalité deux autres problèmes : celui du temps didactique et celui de la reconstruction de la forme scolaire. Dans cette conclusion, je souhaiterais fournir une réponse condensée à ces deux questions qui permettront de produire une réponse à la problématique générale.

Le temps d'enquête

Les trois chapitres consacrés spécifiquement à mettre à jour le temps d'enquête (chapitres 9, 10 et 11), permettent de fournir quelques caractéristiques de ce temps que je résume ici.

L'enquête comme unité de temps didactique

Dans le temps d'enquête, les savoirs sont abordés à travers des investigations menées par les élèves. Ces enquêtes requièrent une présence particulière du professeur (cf. point suivant) et trouvent leur origine dans la vie même de la classe ou de l'École (cf. troisième point). L'enquête n'est jamais écrite à l'avance ni même prévue. Elle apparaît dans le déroulé ordinaire de la journée et s'impose à la classe ou à certains élèves. Le professeur peut bien sûr envisager la pertinence ou les retombées possibles d'un travail d'investigation. Mais il ne provoque pas lui-même délibérément des enquêtes. Il n'en prévoit ni n'impose un déroulé précis ou des étapes quelconques. Comme nous avons pu le voir, l'environnement de l'enquête évolue non au regard d'une consigne ou d'un contrat seulement mais au regard de la problématique envisagée par les enquêteurs. Cela fait de l'enquête une unité de temps didactique particulière puisqu'elle ne saurait être construite d'avance par le professeur (au mieux, il sait que telle ou telle difficulté risque d'apparaître et que des élèves vont peut-être se porter volontaires pour en faire une enquête). En conséquence, lorsqu'un ou plusieurs élèves prennent en charge une enquête, il n'a

pas besoin de cacher ses intentions didactiques : pour cela, il faut en effet avoir anticipé sur l'existence même de la difficulté pour les élèves, feindre la surprise et dissimuler une méthode de résolution prévue d'avance.

Les enquêtes ont donc une composante aléatoire intrinsèque qui fait d'elles ce qu'elles sont et non des *situations*. Elles peuvent tout simplement ne pas advenir. Il se peut très bien qu'une difficulté ne soit pas perçue ou ne suscite pas suffisamment l'intérêt des élèves pour que ceux-ci expriment le besoin d'en savoir plus. Ensuite, elles peuvent ne pas aboutir. Une fois l'enquête débutée, rien ne garantit une résolution digne de ce nom. Bien que le professeur y veille, il ne peut, sous peine de tuer ou de dénaturer l'investigation elle-même, intervenir au seul motif qu'il faut bien que le temps de recherche passé soit « profitable ». Car ce qui compte, c'est parfois moins la découverte de la solution que l'effort de problématisation réalisé par l'élève³⁶.

Le rôle du professeur dans le temps d'enquête

Deux caractéristiques principales ont été mises à jour dans le chapitre 10 concernant le rôle du professeur dans le temps d'enquête. Premièrement, que loin d'être un temps *sans* professeur, le temps d'enquête admet mais redéfinit le rôle professoral. Ensuite, l'analyse précise des interactions didactiques montre que le professeur n'est pas uniquement là pour faciliter le déroulement de l'enquête : il a parfois en vue, dans ses interventions, des idées, des notions, des concepts précis auxquels il veut faire parvenir l'élève.

La première idée permet de rejeter une conception naïve de la pédagogie des Freinet et en conséquence, de ce que pourrait être le temps d'enquête : une conception romantique de l'enseignement tellement soucieuse de laisser faire l'élève qu'elle en viendrait à effacer totalement le professeur. Dans un tel cadre, le professeur serait réduit au rôle d'animateur voire de gardien d'enfants. Ceux-ci seraient libres de vaquer à leurs occupations tant qu'elles ne seraient pas dangereuses. Il est bien clair que ce n'est pas ce qu'il se passe à l'École Freinet. Le professeur est bel et bien présent. Cependant, sa pré-

36. Nous avons pu le voir avec le cas de Noël (chapitre 10) qui ne trouve la solution que parce que le maître finit presque par la lui indiquer, geste qui ne tue pas l'enquête étant donné l'effort important de problématisation réalisé par l'élève.

sence est variable tant du point de vue quantitatif que qualitatif : il n'est pas toujours autant présent ni de la même manière. Ce que montrent les chapitres 9 et 10, c'est en effet que le professeur peut parfois suivre « de loin » un tâtonnement, notamment lorsque les élèves avancent bel et bien dans la résolution du problème, comme il peut le suivre de très près, lorsque l'élève est davantage en difficulté. Le tâtonnement n'est donc pas incompatible avec la présence du professeur et n'en dispense pas. Ce que montre également ces deux chapitres, c'est que la nature de l'intervention professorale n'est pas toujours la même. Dans le cas de la Recherche présentée, le professeur est présent au début lorsqu'il autorise l'enquête, au cours de l'enquête lorsque les élèves viennent lui montrer l'avancée de leur investigation et à la fin de l'enquête lorsqu'il s'agit d'en rendre compte. Dans ce cas, il encadre et réoriente ponctuellement l'investigation avant de l'institutionnaliser. À l'inverse, dans le tâtonnement de Noël, il apporte un soutien de chaque instant, attirant l'attention de l'élève sur la consigne, sur le sens qu'il attribue à certains mots, ajoute des consignes supplémentaires, fait alterner les outils avec lesquels il travaille, donne indirectement quelques indices. . . Il n'est pas là dans un travail d'encadrement ou de supervision mais bien dans *un tâtonnement conjoint* qui suppose une prise de responsabilité bien plus importante de sa part. Le temps d'enquête n'est donc pas contradictoire avec « une place topogénétique haute » du professeur, c'est-à-dire avec une forte prise initiative professorale. Néanmoins, malgré ces différences, et cela est particulièrement visible dans les interactions retranscrites dans le chapitre 10 mais aussi dans ceux rapportés dans la section 11.3.4 du chapitre 11 (pp. 743, 744, 745), on observe une règle constante qui consiste à placer l'élève autant que possible dans une posture d'initiative. Il doit par défaut être le porteur de propositions. C'est uniquement lorsque celles-ci sont visiblement trop éloignées de lui que le professeur s'autorise à reprendre la main. Mais on a vu avec quelle prudence : lorsqu'il est en train de donner à Noël un indice essentiel, le professeur procède encore par questions et remarques interrogatives comme pour n'en dire que le minimum nécessaire à chaque fois. Ce qui semble une constante malgré le nombre et la diversité des interventions professorales à l'École Freinet, c'est ce souci permanent de laisser à l'élève

l'occasion de reprendre la main. Tout ce passe comme si, dans la tension entre réticence et expression, il faisait la part belle à la première, ne consentant à relâcher cette tension qu'avec une immense prudence et réserve.

Par ailleurs, ce que montre la présence d'intentions didactiques, c'est que le professeur a pour rôle, dans le temps d'enquête, de permettre aux élèves de « retrouver » les savoirs traditionnels ou du moins importants qui sont en jeu. Tout ne fait pas savoir ou tous les savoirs ne se valent pas et le professeur est justement là pour l'indiquer. L'enquête n'a pas pour fonction d'occuper l'élève mais bel et bien de lui faire « rencontrer » des savoirs. Pris dans un cadre didactique, elle est l'exploitation d'un intérêt au cours de laquelle le professeur va institutionnaliser certains savoirs qui ont été construits. Certes, on ne peut pas préjuger de la fertilité ou de la rentabilité épistémique d'une enquête avant qu'elle ait lieu. Le professeur ne peut pas être absolument assuré que l'enquête qu'il autorise ou à laquelle s'adonne l'élève lui permette d'aborder tel point précis du programme. En revanche il peut et même doit estimer la probabilité que le tâtonnement amène l'élève à aborder des savoirs visés d'une part, et intervenir pour les identifier, les institutionnaliser lorsqu'ils sont effectivement rencontrés d'autre part. Nous l'avons vu dans le chapitre 11, section 11.3.4, le professeur doit même délibérément orienter l'enquête dans une direction permettant la rencontre si cela est nécessaire. Le souci de transmission de savoir n'est pas absent chez le professeur dans le cadre du temps d'enquête. Cependant, elle doit faire avec l'enquête comme modalité d'approche et de construction du savoir, ce qui signifie qu'il faut parfois « rapprocher » le savoir de l'enquête *depuis l'intérieur de celle-ci* à défaut de pouvoir, de l'extérieur, en déterminer le trajet.

Un temps holiste

Le fait que le temps d'enquête ne se réduise pas aux enquêtes elles-mêmes est une des caractéristiques de ce temps sur laquelle j'ai voulu insister dans le chapitre 11. Trop souvent en effet, l'analyse didactique se focalise sur les conditions concrètes de la transmission de savoir (le matériel utilisé, les consignes, les interventions professorales, la construction de la « leçon »,

l'ordre ou la nature des exercices ou des problèmes à résoudre. . .). Mais l'extérieur de la situation didactique semble être dans l'angle mort de ce genre d'analyse. Il en va de même pour l'origine de la situation qui est par défaut attribuée à une intention professorale (que le maître doit d'ailleurs dissimuler à ses élèves). Or, il me semble que le temps d'enquête ne peut pas s'établir indépendamment d'un environnement et d'une *vie* scolaire. Les situations d'enseignement, dans le temps d'enquête, sont dans un quelque part précis et ont une origine déterminée qu'il faut prendre en compte. Dit autrement, les enquêtes ont une *histoire authentique* et ne sont pas des problèmes artificiellement inventés. J'ai fait justement la proposition hypothétique selon laquelle c'est la prise en compte de cette histoire, décelable dès les origines de la pédagogie des Freinet, qui permet à l'expérience scolaire de l'élève de ne pas se *superposer* à son expérience ordinaire. Trop souvent, en effet, l'expérience scolaire s'impose ou plutôt s'oppose à l'expérience ordinaire. Sa force, qui dérive de celle de l'institution scolaire, lui permet d'être la seule expérience légitime dans l'enceinte de l'établissement. Mais se pose alors le problème de son ancrage réel dans le sujet qu'est l'élève. Cette dichotomie entre expérience scolaire et expérience de l'élève, Dewey lui-même l'avait perçue lorsqu'il parlait de division de l'attention de l'élève que l'on force à travailler sur un sujet qui n'est pas en adéquation avec ses intérêts (J. DEWEY 1962). Et c'est aussi à cela que renvoie la maxime de Freinet : « On ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif » (C. FREINET 1967b). Ce que le temps d'enquête rappelle, c'est qu'on ne peut pas faire comme si l'élève était toujours prêt à investir une situation, fut-elle finement pensée et correctement dévolue. Si l'enfant, comme le pense Freinet, est naturellement travailleur (C. FREINET 1967a, 1968), *i.e.* naturellement enclin à apprendre, à s'exercer, à s'intéresser, il n'est pas naturellement disposé à travailler sur n'importe quel sujet, à aborder n'importe quel savoir, à n'importe quel moment. Toute entreprise de mise en scène du caractère problématique d'un savoir ne peut, au mieux, qu'attirer le regard un bref instant si l'élève n'a pas *déjà* quelque intérêt pour lui. L'intérêt ne se fabrique pas de l'extérieur notaient Freinet et Dewey. En revanche, il s'exploite et permet un travail long et difficile. Voilà pourquoi penser les conditions d'apparition des enquêtes est important. Voilà pourquoi l'école

doit être un milieu riche et stimulant. Voilà pourquoi des dispositifs doivent être conçus pour permettre aux intérêts fugaces de s'enraciner et de se transformer en véritables investigations. Voilà donc pourquoi le temps d'enquête ne peut se réaliser que dans un environnement fait de « gisements » d'affordances et dans des institutions les exploitant. À l'École Freinet, la richesse des affordances est rendue possible par la présence et l'usage des atypies qui sont autant d'occasions de mettre à jour les intérêts des élèves. Ces intérêts sont ensuite exploités, développés à l'intérieur d'institutions didactiques précises. C'est uniquement de cette façon, par le respect des intérêts des élèves qui ne sacrifie rien aux objectifs épistémiques d'un enseignement sérieux, que l'expérience scolaire des élèves ne se superpose pas à leur expérience ordinaire : dans les deux expériences, quoique sous des modalités nécessairement différentes, ils restent à l'initiative des actions entreprises. Derrière cette problématique se trouve finalement mise en avant, non *l'efficacité* d'une situation didactique à transmettre le savoir dont elle est porteur, mais *la qualité* de la transmission, de l'ancrage ou de l'appropriation réelle du savoir dans l'expérience. Aménager de toute pièce une expérience spéciale pour transmettre un savoir déterminé ne peut que conduire à l'association de ce savoir à cette expérience. Et avec la disparition de celle-ci, le savoir s'efface. À l'inverse, en recherchant les voies par lesquelles l'expérience ordinaire donne accès au savoir, on s'assure que celui-ci s'enracine dans une expérience fondamentale.

La question de la reconstruction de la forme scolaire

Dans l'introduction de ce travail de thèse j'ai présenté la question de la reconstruction de la forme scolaire en précisant que je m'intéressais au versant spécifiquement scolaire de cette forme de socialisation dont j'ai par ailleurs fourni quelques caractéristiques générales. Les caractéristiques spécifiquement scolaires étaient résumées à cinq unités structurantes³⁷

— Unité de lieu ;

37. Cf. p. 20.

- Unité d'âge ou de niveau ;
- Unité d'objet ;
- Unité d'action ;
- Unité de temps.

Dans ce qui suit, je voudrais revenir sur ces cinq unités et montrer comment le temps d'enquête qui organise l'École Freinet les modifie voire rend impossible leur maintien.

L'unité de lieu en question

L'École Freinet reste une école et, en cela, elle conserve une relative unité de lieu : tous les élèves apprennent dans cet établissement, il n'y a pas de « cours délocalisés » ou quoi que ce soit qui puisse faire éclater ses limites. En revanche, à une échelle plus réduite, l'unité de lieu classique se trouve mise en question.

D'abord la classe comme lieu unique se trouve questionnée à certains moments de la journée lorsque les élèves se répartissent en divers endroits de l'École pour y mener différentes activités. Au moment des Ateliers par exemple, alors que certains restent dans leur classe, d'autres vont dans la classe voisine, d'autres à la Salle de peinture, au Potager, au Théâtre... La classe n'est plus le lieu unique du travail didactique et de la transmission. Si l'École a su conserver sa clôture, ce n'est donc pas le cas de la classe qui doit d'abord être vue comme le lieu le plus adapté pour certains moments et certaines activités mais pas pour d'autres. Les élèves semblent d'ailleurs avoir un rapport à leur classe relativement « souple » : ce lieu n'est qu'un lieu parmi d'autres, dans l'École et dans lequel s'effectuent les divers exercices scolaires mais pas tous.

Ensuite c'est l'environnement immédiat de l'élève qui est remis en cause par l'organisation imposée par le temps d'enquête. Certes, chaque élève a une place assignée qu'il conserve durant plusieurs semaines ou plusieurs mois. Mais, de même que la classe en général n'est que le lieu plus ou moins adapté à la réalisation des travaux proposés, sa place, constituée de sa table et de sa chaise n'a de valeur que relativement à ce qu'il doit faire et même à ses

besoins. Outre les moments durant lesquels l'élève doit quitter sa place pour travailler au Potager ou au Théâtre, il est également autorisé à la quitter pour aller tâtonner au tableau, pour consulter un dictionnaire ou pour montrer son travail au Professeur. Il résulte de cela qu'au sein d'un même moment de la journée, voire dans un moment où les tâches sont relativement identiques, les élèves peuvent être amenés à avoir un environnement immédiat très différent : face à sa table, face au tableau, face à l'ordinateur, face au dictionnaire, face au professeur. . .

De manière générale, l'unité de lieu est remise en question parce que le lieu n'est plus envisagé comme devant être le « contenant » de toute activité didactique prévue mais comme *un outil* plus ou moins bien adapté à des activités d'enseignement. Or, nous allons le voir, étant donné *la diversité de celles-ci*, il est logique que les lieux soient également variés, diversité remettant en cause l'unité spatiale.

L'unité d'âge ou de niveau en question

L'unité d'âge ou de niveau est remise en cause à l'École Freinet par plusieurs institutions. Comme beaucoup de classes en France, les classes de l'École Freinet sont multi-niveaux. Cela seul pourrait remettre en cause l'unité en question s'il n'était pas possible de gérer une telle classe comme autant de sous-classes différenciées.

Ce qui va rompre l'unité d'âge ou de niveau, c'est premièrement, au sein de chaque classe, l'institution du « parrainage ». Le parrainage est une forme de tutorat institutionnalisé : dans chaque classe, les plus petits sont parrainés par des plus grands qui doivent leur venir en aide lorsqu'ils se trouvent confrontés à des difficultés (face à un exercice par exemple). Cette institution oblige donc les différents niveaux d'une même classe à collaborer. La répartition même des élèves au sein de la classe ne respecte pas la division par niveau mais est faite pour que chaque tuteur/parrain se trouve à côté de son tuteuré/parrainé.

Ajoutons qu'à l'intérieur de chaque classe, de nombreuses occasions convoquent les différents niveaux pour travailler à un même sujet. C'est le cas lors du

Texte au tableau dans la classe des Grands³⁸, des Actualités-Trouvailles, des Réunions de Coopératives... Les Recherches sont souvent menées par des binômes composés de deux élèves de niveaux différents (c'est le cas de celle du chapitre 9).

Autres institutions rompant le cloisonnement des âges et niveaux : le parrainage à l'échelon de l'École, le balayage du lundi matin, les Ateliers, les grandes Réunions et, plus globalement la vie de l'École. À l'École Freinet, les enfants des différents âges et niveaux se retrouvent très souvent. Des institutions viennent alors parfois régler ces temps quand elles ne les organisent pas complètement. Les Ateliers ou les grandes Réunions sont des institutions qui, par principe, convoquent et rassemblent l'ensemble des élèves de l'École. Ceux-ci, lors de ces moments, ne forment alors plus qu'un même ensemble d'élèves. Les Ateliers permettent notamment à ceux des classes des Moyens et des Grands de travailler ensemble sur un même projet³⁹. Ils associent même parfois des élèves de la classe des Petits si bien que certains groupes d'élèves, lors des Ateliers, peuvent comprendre un CM2, un CE1 et un Grande section⁴⁰. Les apprentissages qui ont lieu lors de ces moments ont souvent un aspect informel étant donné l'hétérogénéité du groupe. Mais ils existent bien et permettent aux élèves de tisser des liens entre eux malgré les écarts d'âges ou l'appartenance à des classes séparées. Ces liens permettent alors l'émergence d'une véritable *vie scolaire*.

En dehors de ces institutions, s'en trouvent d'autres qui viennent renforcer les liens affectifs entre élèves de différents âges sans forcément poursuivre un objectif didactique. Je pense particulièrement au parrainage à l'échelon de l'École ou au balayage du lundi matin. En plus du parrainage interne à la classe, il existe un parrainage entre les plus grands et les plus petits élèves

38. Il est différencié dans les autres classes : il ne concerne que les plus grands dans la classe des Petits ; dans la classe des Moyens, le professeur alterne les textes de CP avec les élèves de CP et les textes de CE1 avec les élèves de CE1.

39. L'écriture ou la répétition d'une pièce de théâtre par exemple.

40. Ce fut le cas lorsque furent instituées « les grands ateliers » durant lesquels toutes les forces de l'École furent tournées vers la réhabilitation de divers éléments : l'entretien du Potager, le désherbage de parcelles, la taille de buissons, le nettoyage du Poulailier... Les élèves se répartirent sur différentes tâches et formèrent alors des groupes de travail assez hétérogènes.

de l'École. Ce parrainage consiste à déléguer aux plus grands (les CM2 mais aussi les CM1 si besoin) le soin de s'occuper, à certains moments de la journée, des plus petits (essentiellement des élèves de Petite section). Ces moments, ce sont ceux des temps libres mais surtout du repas de midi et du temps de repos qui s'ensuit. Lors du repas, chaque « grand » mange à côté de son « petit » et l'aide à se servir à boire, à couper ses aliments... Il doit également veiller à ce qu'il se tienne et mange correctement⁴¹. Après le repas, il doit coucher son petit dans l'un des petits lits placés dans la salle de sieste de la classe des Petits. Ce travail de pouponnage est hérité de l'ancien fonctionnement de l'École où le manque de moyens obligeait les plus grands à porter assistance aux adultes en prenant en charge certaines tâches. On retrouve ce même souci dans le balayage du lundi. Tous les lundi matins à 10h00, chaque élève de l'École doit balayer une partie extérieure de l'établissement qui lui est assignée. Grands comme Petits sont à l'œuvre. Cette activité est également l'une de celles qui permettent un travail commun à tous les âges et renforce la continuité entre eux.

En somme, si l'unité d'âge et de niveau se retrouve remise en question à l'École Freinet, c'est que celle-ci rend possible une vie scolaire en dehors des classes et des institutions didactiques, vie qui rassemble l'intégralité des élèves mais aussi les professeurs et les autres adultes présents à l'École. Là encore, la division en niveaux ne semble alors qu'instrumentale mais non constitutive de l'École Freinet.

L'unité d'objet en question

Bien que certaines institutions de l'École Freinet puissent amener les élèves à se pencher sur un même sujet en même temps, la pédagogie de l'École repose plutôt sur une individualisation des apprentissages tant dans leur ordre que dans leur méthode (cf. section suivante). L'individualisation du travail à l'École Freinet existe depuis le début mais ne se manifeste jamais aussi bien qu'avec le système des fichiers auto-correctifs et du Plan de travail.

41. Tant du point de vue de la propreté que de la quantité et de la qualité. Une règle non écrite de l'École veut que chaque aliment proposé soit au moins goûté avant d'être refusé. Les « grands » doivent veiller à faire respecter cette règle.

Chaque élève remplit son Plan de travail et décide ainsi, entre autres, du nombre de fiches qu'il veut effectuer en orthographe, conjugaison, grammaire ou géométrie, numération, calcul. . . Chaque niveau dispose d'un ensemble de fiches pour chaque matière présente sur le Plan de travail. Charge à l'élève ensuite de s'organiser pour réaliser les fiches qu'il s'est donné comme objectif de travailler. Mais les fichiers sont communs et ne comportent qu'un exemplaire de chaque fiche si bien que deux élèves ne peuvent pas travailler sur un même savoir en même temps. Le système des fichiers auto-correctifs oblige donc à une pluralité des savoirs travaillés simultanément en classe. Dans ce cas, l'unité d'objet est tout simplement impossible. C'est bien au contraire la diversité des objets à laquelle le professeur doit faire face. Durant les temps de travail personnel, il passe ainsi de la correction d'un problème de mathématiques au repérage de fautes de conjugaison puis à l'explication d'une consigne en géométrie. . .

La pluralité des objets enseignés s'explique aussi par la diversité des types d'activités possibles dans un même moment de la journée. Par exemple, lors des Ateliers, certains élèves peuvent peindre, d'autres faire une Recherche, d'autres encore avancer leur Plan et rester au travail sur fiche. Ainsi, si les fichiers auto-correctifs sont source d'une certaine hétérogénéité épistémique, c'est en réalité le cas de la structuration de nombreux moments de la journée.

Finalement, seuls les moments de regroupement sont l'occasion d'une concentration collective sur un même objet ou un même problème : Actualités-Trouvailles, lecture des textes libres et Texte au tableau, Réunion de coopérative. . . Pour autant, cette pluralité d'objet n'implique pas une différenciation dans l'ordre du programme ou alors une différenciation marginale. En effet, outre ces temps collectifs, tous les élèves doivent réaliser l'ensemble des fichiers correspondant à leur année. Si différenciation il y a, elle ne peut résider que dans les Recherches ou les Conférences. Mais celles-ci sont trop peu nombreuses par élève pour qu'elles induisent une diversification franche du curriculum.

L'unité d'action en question

La diversité des objets implique à l'évidence une diversité des actions. Chacun travaillant sur un sujet particulier, ce qu'il a à faire pour l'appréhender est particulier. Mais l'unité d'action ne se réduit pas à l'unité d'objet. Elle désigne également l'unité de « méthode » avec laquelle les élèves sont censés comprendre le savoir à étudier. Or, là encore, l'unité est remise en question. En effet, l'élève de l'École Freinet est invité constamment à tâtonner. Cela signifie qu'il doit trouver par lui-même les moyens de répondre au problème qui lui est posé. Certains exercices ou certaines activités sont ainsi faites que la procédure est évidente voire guidée mais ce n'est pas systématiquement le cas. Et même lorsque la consigne stipule certaines procédures⁴², celles-ci ne sont pas exclusives. Si besoin, l'élève peut procéder autrement, s'en affranchir en partie ou demander à procéder autrement. Nous avons eu une démonstration de ce phénomène d'affranchissement des consignes originelles dans le chapitre 10 lorsque le professeur a ajouté de nouvelles contraintes, personnalisées pour Noël. Ces dernières n'auraient pas été nécessaires si l'élève était parvenu plus rapidement, à l'aide de la seule consigne présente, à solutionner le problème.

Parce que le parcours d'apprentissage est volontairement différent d'un élève à un autre, les actions et moyens mis en œuvre pour le satisfaire peuvent aussi être différents. Il n'y a ainsi nulle obligation à procéder, sur un problème donné, de la même manière que son voisin lorsqu'il y a été confronté. Il n'y a cependant pas non plus obligation à l'originalité. Il se trouve que la plupart des problèmes rencontrés par les élèves sont appréhendés d'une manière relativement similaire si bien qu'il n'est pas rare, loin de là, de voir des élèves les résoudre de la même manière. Cependant, il convient de noter que cette situation n'est pas voulue, à proprement parler, elle est juste possible.

La pluralité d'action pour un même savoir s'explique par une conception instrumentaliste de l'intelligence. Ce qui compte, c'est le développement et l'affinement du tâtonnement, c'est-à-dire la capacité à élaborer les moyens

42. C'est le cas avec les fichiers de géométrie qui invitent l'élève à utiliser sa paire de ciseaux pour comparer des angles par exemple.

pour résoudre des problèmes. La création d'outils matériels, abstraits ou symboliques fait partie de la résolution du problème elle-même. Obliger l'élève à utiliser un outil qu'il ne maîtrise pas ou une méthode qu'il ne comprend pas pour résoudre un problème, c'est précisément porter atteinte à la compréhension qu'il peut en avoir. En somme, à l'École Freinet, les moyens de la connaissance sont tout aussi recherchés que la connaissance elle-même.

L'unité de temps en question

Si l'unité de temps est remise en cause, c'est prioritairement par l'unité d'objet et de l'unité d'action. Les élèves ne travaillant pas sur les mêmes savoirs et pouvant procéder de différentes manières, il est bien évident que l'étude simultanée à un moment de la journée ne se traduit pas forcément par un même nombre de savoirs abordés. Typiquement, à la fin des moments de travail personnel sur fichier auto-correctif, certains élèves auront terminé une seule fiche alors que d'autres en auront fait peut-être trois ou quatre. Mais puisque les fiches ne comportent pas les mêmes exercices, il est difficile d'affirmer qu'untel a plus étudié qu'untel autre. Cependant, il existe une autre raison pour laquelle l'unité de temps est différente, et cela a à voir avec la pluralité des actions possibles dont nous parlions dans le point précédent.

Puisque chaque élève est invité à élaborer les moyens par lesquels il compte résoudre le problème auquel il fait face, il se peut bien que l'ensemble des stratégies inventées ne se valent pas d'un point de vue temporel. Certaines manières de s'y prendre sont plus efficaces, rapides que d'autres. Ainsi, la fin de l'unité d'action produit une pluralité des temps d'apprentissages pour un même savoir.

On retrouve là, de nouveau, la volonté de respecter l'élève dans sa singularité. Il doit prendre le temps de tâtonner et tous les élèves ne sont pas capables de tâtonner avec la même efficacité, en tout cas, sur les mêmes sujets. Certains mettrons plus temps pour résoudre un problème de mathématiques parce qu'ils peuvent mettre plus de temps à trouver une stratégie payante ou que celle-ci reste moins efficace qu'une autre. Cette diversité dans le temps de la résolution du problème est respectée parce qu'elle touche l'être même de

l'élève. Est-ce à dire qu'elle n'est pas l'objet d'un travail didactique ? Est-ce à dire que les procédures correctes mais peu efficaces ne sont jamais remises en cause ? Si tel était le cas, le risque serait de laisser l'élève accumuler du retard dans ses apprentissages parce qu'il n'aurait à sa disposition que des outils frustes et primaires⁴³. J'ai pu observer l'attitude des professeurs de l'École Freinet face à ce problème, à cette tension existant entre respecter le rythme de l'élève et ne pas l'abandonner à des procédures inefficaces. Ce que j'ai pu constater, c'est l'accord d'un délai, qui peut parfois sembler long, à l'élève usant de procédures inefficaces, avant une intervention plus intrusive. Ils patientent plusieurs jours voire plusieurs semaines avant d'inviter l'élève à procéder autrement. Cette manière de faire dénote encore une fois la volonté d'accorder à chacun le temps dont il a besoin pour évoluer sans toute fois accepter la stagnation. Bien évidemment, ce choix accentue l'hétérogénéité multiforme observable dans la classe. Mais c'est de cette hétérogénéité que viennent parfois les événements qui poussent « les retardataires » en avant⁴⁴.

La remise en cause de la forme scolaire classique d'enseignement est principalement due, à l'École Freinet, à l'abandon d'un enseignement « massifié ». Le professeur ne fait jamais de leçons collectives, ses explications sont toujours individualisées voire personnalisées (sauf lors des moments de regroupement). Le travail est donc lui aussi individualisé ce qui entraîne une pluralité d'objets, d'action, de temps, de lieux et même d'âge ou de niveau. C'est par ce biais et par les institutions qui lui donnent corps que l'École Freinet de Vence propose une forme scolaire reconstruite.

Freinet pragmatiste ?

La question de savoir si les Freinet étaient pragmatistes est problématique dans sa formulation. En effet, ni Élise ni Célestin ne se revendiquent expli-

43. Par exemple, s'il procède systématiquement à une addition réitérée pour résoudre les problèmes multiplicatifs. Ou bien, s'il a recours au boulier pour le moindre calcul.

44. Le parrainage, qui ne saurait fonctionner avec une parfaite homogénéité, peut être à l'occasion d'un « déblocage » en permettant au parrain d'expliquer le problème ou la procédure avec des termes ou des exemples peut-être plus adaptés à la compréhension du parrainé.

citement pragmatistes ou d'un héritage pragmatiste. S'il y a bien certains courants de pensée à propos desquels ils expriment davantage une proximité, il s'agira plutôt du communisme, du syndicalisme ou du naturisme. Cependant, le pragmatisme n'est pas qu'une école philosophique ; il est aussi, et depuis ses origines, *une méthode* (JAMES 2007 ; PEIRCE 2002) que différents courants peuvent adopter. Il convient donc de préciser notre formulation de la question : la méthode des Freinet de penser l'éducation est-elle pragmatiste ? Ou encore, une lecture pragmatiste de leur pensée leur rend-elle justice ? Et si oui, à quel point ?

À l'aune de notre enquête sur les pratiques de l'École de Vence, nous répondrons qu'il y a bien quelque chose relevant du pragmatisme dans la pédagogie du couple Freinet. Ce quelque chose tient, comme je le propose, à un temps didactique spécifique conduisant à une reconstruction de la forme scolaire d'enseignement. Concrètement, la pédagogie des Freinet propose une forme individualisée du travail scolaire (qui n'exclut cependant pas de nombreux travaux réalisés en groupe ou en classe entière) obligeant à une réorganisation totale du déroulé et du fonctionnement de l'École. Cette individualisation s'explique par la volonté de faire du *tâtonnement* le moteur de l'apprentissage donc ce autour de quoi doit s'articuler l'accompagnement pédagogique et les dispositifs ou institutions didactiques. L'organisation scolaire ainsi reconstruite est alors rythmée par des tâtonnements réalisés seul ou à plusieurs, sur des sujets rencontrés par les élèves au cours de leur vie à l'École.

La proximité avec le pragmatisme, deweyen notamment, de la pédagogie des Freinet s'observe en amont et en aval de leurs considérations sur l'éducation.

En amont, Dewey et les Freinet s'accordent pour enraciner le processus éducatif dans la vie elle-même. Chez Dewey, la vie est un processus qui va se développant et se diversifiant. Elle est plurielle, changeante. Le propre du vivant est d'être en perpétuelle évolution. Les espèces animales et végétales ne sont pas apparues en un jour mais sont le fruit de longues adaptations et sélections. Depuis, elles n'ont pas non plus cessé de changer, de s'adapter. Tout semble indiquer que le changement est la règle du vivant. En outre, le

vivant doit être compris comme en interaction permanente avec un environnement. Il n'existe donc pas « en soi » car tout être vivant, qu'il s'agisse d'une plante ou d'un animal est organiquement dépendant d'un milieu naturel spécifique. La mer n'est pas réellement extérieure aux organismes qui y vivent. Elle les pénètre, entre dans le fonctionnement même de leur organisme si bien qu'elle en devient un quasi-organe. Le poisson et la mer entretiennent une relation étroite : ils se constituent l'un l'autre. Sans poisson la mer n'est plus la mer, elle n'est qu'une étendue d'eau salée ; et sans la mer, le poisson ne peut plus être l'animal aquatique spécifique qu'il est. Il y a *transaction* entre l'organisme et son environnement, non juxtaposition comme des figurines pourraient être placées arbitrairement dans un décor.

Le pragmatisme deweyen paraît reposer sur un fond *écologique* ou *naturaliste*. Cet écologisme ou naturalisme est présent, sinon de manière identique, du moins d'une manière proche, dans la pensée des Freinet. Pour Freinet, « la vie est » (C. FREINET 1968) ; elle est un fait fondamental avec lequel on ne peut pas ne pas compter. Mais la vie est avant tout énergie, force de changement, d'action :

Tout se passe comme si l'individu – et d'ailleurs tout être vivant – était chargé d'un potentiel de vie, dont nous ne pouvons encore définir ni l'origine, ni la nature, ni le but, qui tend non seulement à se conserver et à se recharger, mais à croître, à acquérir un maximum de puissance, à s'épanouir et à se transmettre à d'autres êtres qui en seront le prolongement et la continuation. Et tout cela, non pas au hasard mais selon les lignes d'une spécificité qui est inscrite dans le fonctionnement même de notre organisme et dans la nécessité de l'équilibre sans lequel la vie ne pourrait s'accomplir [...] (C. FREINET 1968, p. 16).

Freinet ne se prononce pas, philosophiquement parlant, sur la nature de la vie elle-même⁴⁵. Il affirme cependant le caractère dynamique et en croissance de la vie que l'on trouvait chez Dewey. Tout être vivant est paradoxalement un être inachevé qui tente de se développer par les moyens qui sont les siens. Pour cela, il va devoir *tâtonner*. Pour Freinet en effet, les êtres vi-

45. « Tout se passe *comme si* » dit-il. La nuance est importante car une erreur fréquente consiste à associer la pensée des Freinet au vitalisme qui, lui, est une thèse ontologique. Le « vitalisme » des Freinet est fictionnaliste, instrumentaliste : il leur sert d'axiome à partir desquels construire une pensée.

vants *tâtonnent*. La vie, cette puissance intérieure, les pousse à rencontrer les obstacles de leur milieu mais ils ne possèdent pas immédiatement les réponses leur permettant de les dépasser. Pour cela, ils doivent procéder par tâtonnement. Ce phénomène s'observe à divers degrés, selon différentes modalités chez tous les êtres vivants. Alors que chez certains, il relève plutôt de l'aléatoire et du mécanique (c'est *l'expérience tâtonnée*), d'autres accèdent petit à petit au symbolique (c'est *le tâtonnement expérimental*). Certains animaux remarquent que certains comportements leur permettent d'obtenir de la nourriture ou une récompense s'ils sont produits après un certain stimulus. D'autres, plus évolués, sont capables de médiatiser leur réponse, leur comportement pour solutionner un problème et obtenir ce qu'ils souhaitent. D'autres enfin, peuvent prévoir mentalement, faire l'expérience en pensée, à l'aide de symboles, avant d'agir ce qui accroît encore leur réussite.

Cette conception dynamique du vivant qui interagit avec son environnement, on la retrouve chez Dewey sous le concept d'*expérience*. Pour le philosophe américain, le vivant étant en transaction continue à avec son environnement, il en a une certaine *expérience*. Mais la transaction est transformation, interdéfinition : l'environnement et l'organisme se définissent ou se constituent mutuellement dans cet échange. L'expérience désigne donc ce rapport de transformation du vivant en interaction avec un environnement.

Tout le vivant n'a cependant pas le même type d'expérience. Comme le pense Freinet, l'Homme est par exemple particulièrement *perméable à l'expérience* ce qui lui permet d'accéder à des formes d'expériences élaborées, symboliques. *L'enquête* est typiquement une forme d'expérience humaine car seul l'être humain est à ce point capable d'user de signes, de représentations qui médiatisent son action et la complexifient. Le recours aux signes permet à l'expérience humaine qu'est l'enquête de se détacher des objets et du problème matériels l'ayant initiée. Cette indépendance libère la réflexion et en décuple la puissance.

On constate donc qu'à l'origine, il y a une proximité entre la philosophie de Dewey et celles de Freinet. Quoique n'étant pas tout à fait identique chez l'un et chez l'autre, l'idée de partir du phénomène vital, l'idée de faire du vivant un phénomène dynamique, changeant et en interaction avec son

environnement, l'idée qu'il y a une gradation, dans le vivant, des capacités d'interaction avec l'environnement, l'idée de rappeler que l'Homme s'inscrit dans cette perspective, bref, l'idée d'initier sa pensée dans une perspective écologique doit retenir notre attention.

Mais les points communs se constatent également lorsque l'un et l'autre, partant de ce point de départ, en envisagent les conséquences éducatives et ce que doit être l'éducation. Pour l'un comme pour l'autre en effet, il résulte de cette situation que l'éducation n'est pas autre chose qu'une forme organisée (« reconstruite » dirait Dewey) d'adaptation. L'école doit donc être un lieu qui favorise certaines adaptations en proposant un environnement riche et diversifié permettant aux enfants de faire différentes *expériences* (Dewey) ou différents *tâtonnements* (Freinet). Il résulte de cela que l'école traditionnelle doit être réformée de fond en comble et reconstruite sur de nouvelles bases. Ces bases nouvelles, cohérentes avec la pensée deweyenne, je les ai développées au chapitre 6. Mais ces mêmes bases, il me semble qu'on peut les observer, concrètement, à l'École Freinet, c'est-à-dire dans la pensée incarnée des Freinet. Ainsi donc Freinet et Dewey se rejoignent également « en aval » puisqu'ils aboutissent l'un et l'autre à des considérations très similaires en ce qui concerne la reconstruction de ce que j'ai appelé la forme scolaire d'enseignement.

Le temps d'enquête me paraît ainsi être l'expression de cette base commune à Freinet et Dewey. Il est la traduction didactique de cette philosophie de l'éducation qui fait de l'apprentissage une adaptation à un environnement par tâtonnement expérimental ou enquête. Il réorganise la forme scolaire d'enseignement conformément aux conclusions auxquelles arrivent tant Freinet que Dewey. Ce temps incarne donc finalement ce qu'il y a de pragmatiste dans la pédagogie des Freinet, en tout cas, telle que j'ai pu l'observer à l'École Freinet de Vence.

Posture critique sur ce travail et ouvertures

Je suis conscient d'un certain nombre de lacunes internes à ce travail. J'aimerais ici expliciter certaines d'entre elles.

Critique et ouvertures didactiques

D'un point de vue didactique, je n'ai pas examiné les limites ou les difficultés que peut rencontrer le temps d'enquête et plus précisément encore la forme pédagogique de l'École Freinet de Vence. Il ne s'agit cependant ni d'un oubli ni de l'affirmation en creux d'une perfection pédagogique. Les problèmes existent comme partout ailleurs et il serait bien présomptueux de présenter l'École Freinet comme un modèle à imiter sans plus de questionnement⁴⁶. Une enquête critique ne manquerait donc pas de souligner telle ou telle limite. Si je me suis abstenu d'une telle perspective, c'est pour plusieurs raisons :

- Une raison « déontologique ». Les membres de l'École Freinet m'ont témoigné et me témoignent encore une grande confiance. Ils m'ont laissé les observer, leur poser des questions, participer à leurs réunions ; ils m'ont même parfois demandé conseil. . . Il me serait paru moralement problématique d'examiner publiquement avec une froide rigueur les difficultés réelles de leurs pratiques. Ceci leur serait peut-être apparu comme une forme de trahison inacceptable et je m'en suis donc abstenu.
- Une raison « prudentielle ». Ce refus de traiter des difficultés de cette forme objective tient également à mon expérience très limitée de l'enseignement à l'école primaire. Certaines choses que j'ai pu subjectivement tenir pour des lacunes ou des imperfections étaient peut-être objectivement négligeables. Il aurait donc été très imprudent de les juger comme étant de véritables problèmes objectifs alors qu'il ne s'agissait que de difficultés inhérentes au métier.
- Une raison « stratégique » : m'inscrire dans une réflexion positive sur la reconstruction de la forme scolaire. J'ai voulu proposer l'École Freinet comme source d'inspiration⁴⁷ possible pour une reconstruction de cette forme. Si l'examen des limites et difficultés de la pédagogie qui s'y trouvent peut sans doute nourrir la réflexion, ce ne peut être

46. Les professeurs de l'École s'interrogent d'ailleurs régulièrement eux-mêmes sur leurs pratiques au cours de réunions hebdomadaires.

47. Et non comme *modèle* à imiter aveuglément.

que dans un second temps, après lui avoir préalablement « fait crédit » de sa pertinence. Une critique trop rapide ou immédiate pourrait en effet ensevelir et faire oublier ce qu'il y a de fertile en elle. Dans un contexte politique où la moindre imperfection d'une proposition éducative conduit à son abandon, il m'a paru plus judicieux de réserver l'analyse critique pour plus tard. En outre, l'analyse précise et la compréhension fine de ces limites justifieraient à elles-seules un travail d'investigation au moins aussi important que celui-ci.

Il est sans doute possible (et peut-être nécessaire) de mener une enquête critique de la forme pédagogique valable à l'École Freinet de Vence. Il y aurait sans nul doute des enseignements intéressants à en tirer. Mais une telle enquête ne saurait être menée sans une prise en compte plus large d'un contexte politique et sans dès lors s'interroger sur son impact intellectuel. Qu'une vérité soit une vérité est une chose, cela ne signifie cependant pas qu'elle peut être assertée sans précaution. La forme pédagogique de l'École Freinet n'est donc pas parfaite mais elle n'en reste pas moins intéressante et susceptible de fertiliser et de questionner nos représentations de ce que doit être une école dans une société démocratique.

Néanmoins, je pense que la proposition que j'ai pu faire relativement au temps d'enquête est loin d'être tout à fait satisfaisante. D'un point de vue didactique toujours, je voudrais montrer les limites ou quelques questions qu'il reste à examiner relativement à cette proposition.

- **Concernant l'enquête.** La principale difficulté ou zone d'interrogation que j'envisage relativement à l'enquête comme unité de temps didactique, c'est sa relative incertitude dont j'ai pu dire par ailleurs qu'elle en était constitutive. Se pose ici la question de savoir jusqu'à quel point le tâtonnement infructueux de l'élève est tolérable. Si l'obligation de résultat ne saurait être acceptable (sous peine de tuer le concept même d'investigation qui, par nature, ne suppose pas forcément la détermination d'une réponse unique et/ou certaine), il n'est pas non plus satisfaisant de voir l'élève errer sans qu'aucune lumière ne lui advienne jamais. Se pose donc la question de reconnaître mais aussi de savoir intervenir dans un tâtonnement afin que celui-ci ne soit

pas totalement stérile. Bien que j'ai pu montrer certaines attitudes professorales relativement à cette question, j'estime que des études plus poussées et complémentaires devraient être entreprises pour définir la manière correcte dont le professeur doit s'y prendre pour être respectueux du temps d'enquête, ce qui signifie à la fois respect du tâtonnement libre et du bien éducatif de l'enfant. C'est finalement là la difficile question de ce que je nomme *la bienveillance épistémique en éducation*⁴⁸ (GÉGOUT 2016).

- **Concernant le rôle du professeur dans le temps d'enquête.** La caractérisation que je propose du rôle professoral dans le temps d'enquête me semble mériter de plus amples travaux d'approfondissement. Non seulement il conviendrait de multiplier les observations dans le cadre d'autres institutions didactiques ou d'autres moments de la journée, mais encore il serait intéressant de comparer la manière dont le professeur intervient en fonction du degré de difficulté (par exemple) rencontré par différents élèves sur un même exercice. Les caractéristiques principales mises à jour gagneraient alors en épaisseur et en nuance. Il serait alors possible de dresser une véritable typologie des interactions du professeur en fonction des cas et d'en mieux saisir ainsi la logique profonde. Cette compréhension serait par ailleurs une étape essentielle dans la critique de cette pratique, c'est-à-dire dans une perspective de mise en évidence des lacunes et donc, en creux, des espaces de progrès possibles. Enfin, la compréhension plus fine du rôle professoral dans le temps d'enquête serait également un moyen d'étoffer notre compréhension de ce dernier.
- **Concernant l'importance de *l'en-dehors* de la situation didactique *dans* la situation didactique.** Au moins deux critiques pourraient m'être adressées concernant ce sujet. La première est d'ordre pratique. Si le temps d'enquête ne saurait être authentique sans la présence d'un environnement comparable à celui de l'École Freinet, *quid* de la majorité des écoles (*a fortiori* urbaines) ne disposant pas

48. C'est-à-dire respect des besoins et intérêts de l'apprenant tout en connaissant et favorisant son apprentissage des savoirs socialement incontournables.

d'un tel environnement ? Autrement dit, le temps d'enquête peut-il s'appliquer dans des écoles dont l'architecture même ne comporte aucune aspérité, aucun dénivelé et qui, bien au contraire, tente de lisser au maximum le milieu afin de protéger l'élève et de le rendre disponible pour les enseignements prévus par le professeur ? Par ailleurs, le respect des intérêts des élèves dans la construction des situations didactiques n'est-il pas incompatible avec la forme scolaire classique voire avec le programme ? Concernant la première série de question, il semble effectivement que le respect du temps d'enquête passe par une reconstruction des lieux mêmes d'enseignement. Cette reconstruction ne signifie pas forcément la destruction des établissements pour les reconstruire tout autrement et/ou ailleurs. Il signifie au minimum la reconfiguration des lieux et l'apparition d'endroits semblables aux atypiques relevées à l'École Freinet : salle de peinture, poulailler ou, plus globalement enclos accueillant des animaux, potager proportionnel à la taille de l'établissement, présence d'espaces verts ou de verdure (pelouse, arbres, buisson) accessibles aux enfants, ateliers fournis en outillage divers. . . On le voit, nombre de ces lieux dont j'ai pu dire qu'ils fournissent la matière première des enquêtes à l'École Freinet n'exigent pas forcément la reconstruction complète d'un établissement mais sa reconstruction fonctionnelle, son réaménagement. Ils n'exigent pas non plus une présence en dehors des villes. Dewey donnait déjà quelques exemples d'aménagements existants dans certaines écoles parfois urbaines dans son livre *Les écoles de demain* (J. DEWEY et E. DEWEY 1931). Cela suppose néanmoins une réelle volonté de transformer les lieux de transmission de savoir en véritables *lieux de vie*. Quant aux interrogations sur la compatibilité entre temps d'enquête et forme scolaire classique et respect des programmes, il est bien clair qu'il y a là aussi une reconstruction à effectuer. Je renvoie ici le lecteur au chapitre 6 et plus précisément la section 6.7.4 : le respect de l'enquête impose effectivement une modification profonde de la façon de faire la classe mais également de la manière dont on conçoit le programme. Cependant, cette objection n'en est pas vraiment une parce que rien

ne justifie solidement l'actuel respect de l'une et de l'autre. Certes, il reste alors la question du « Comment faire ? », mais on m'accordera qu'elle excède quelque peu ce travail de thèse. Là encore, c'est affaire de volonté politique.

Une autre série de critiques, plus fondamentales celles-là, me semblent davantage pertinentes. Loin des remarques pratiques, celles-ci sont plus descriptives : comment s'opère l'articulation entre l'en-dehors et l'en-dedans des situations d'enseignement ? Quelle est la nature de ces relations ? Comment s'assurer qu'une situation didactique est en continuité avec l'expérience de l'élève ? En d'autres termes, ne faudrait-il pas creuser davantage la question des rapports entre les conditions environnementales de l'enquête et l'enquête elle-même ? C'est là, je crois, un travail qu'il faudrait effectuer. Il permettrait ainsi de construire une grille d'analyse utile pour estimer le degré de continuité de l'expérience dont j'ai pu dire qu'elle est constitutive voire définitoire du temps d'enquête.

Critique et ouvertures sociologiques

D'un point de vue sociologique, je suis conscient des reproches régulièrement adressés aux pédagogies « alternatives » auxquelles Freinet est à tort ou à raison associé. Avant même le début de ce travail de thèse, j'avais connaissance de nombreux travaux de sociologie qui, tout en critiquant le fonctionnement de l'école ordinaire, pointaient les limites voire les effets pervers de ces pédagogies⁴⁹ : elles aggraveraient les inégalités scolaires⁵⁰ car, sous couvert de responsabilisation ou de liberté de l'élève, elles permettent aux élèves les mieux dotés socialement d'être encore plus performants. Et il est vrai que le public actuel de l'École de Vence est plutôt aisé⁵¹. Est-ce à dire que l'École Freinet et le modèle pédagogique qui est le sien ne peuvent exister qu'en rai-

49. Par exemple (BOURDIEU 1970 ; DE QUEIROZ 2011 ; DEAUVIEAU et TERRAIL 2007 ; DURU-BELLAT et ZANTEN 2006, 2009 ; ESTABLET et BAUDELLOT 1971 ; Bernard LAHIRE 1995 ; Bernard LAHIRE 2000 ; ROCHEX et CRINON 2011)...

50. Première étape vers l'aggravation des inégalités *sociales*.

51. Pour différentes raisons mais la première étant la gentrification qui s'est opérée dans la région et les abords immédiats de l'école dans les années 70-80.

son de ce public ? À cette interrogation quelque peu accusatrice, il convient de rappeler deux faits importants. Premièrement, loin de s'être constituée dans un milieu favorisé et prospère, l'École et ses pratiques ont émergé dans un contexte de grande précarité tant du milieu que des élèves et des adultes présents. L'arrière pays niçois a longtemps été une région rurale. Les Freinet ont toujours couru après l'argent nécessaire au fonctionnement de leur établissement et ils n'ont eu de cesse d'inciter directement ou indirectement les familles ouvrières à y envoyer leur enfant. Les récits des premières années de fonctionnement de l'École⁵² montrent assez qu'elle était loin de correspondre au profil des « écoles alternatives » actuelles. Si donc la pédagogie des Freinet était « une pédagogie pour classes moyennes et supérieures », il est étonnant qu'elle ait pu voir le jour, se diffuser et connaître un tel succès dans le contexte qui fut le sien.

Deuxièmement, le reproche sociologique porte essentiellement sur les effets inégalitaires avérés ou supposés de ce genre de pédagogie. Si ces manières de faire classe sont parfois critiquées, c'est parce qu'elles permettent aux enfants disposants déjà d'une confortable situation sociale d'avancer tout en ne permettant pas aux enfants issus de milieux moins bien lotis d'en tirer un même bénéfice. Ces pédagogies augmenteraient donc les disparités déjà importantes des classes sociales. Cependant, un tel reproche ne peut fonctionner que dans une « neutralité axiologique » qui, dans le cas de l'éducation, pose question. En effet, la valeur des dispositions scolairement acquises n'est déterminée que relativement aux potentialités sociales auxquelles elles donnent accès. Une réussite scolaire, une bonne scolarité voire un parcours scolaire exemplaire ou excellent, cela ne signifie pas, dans un contexte sociologique, l'acquisition de compétences bonnes au regard d'une certaine éthique, d'un certain objectif politique ou de vie mais au regard des contraintes sociales objectives qui pèsent sur la détermination des places sociales. Un parcours scolaire sera dit bon ou mauvais selon qu'il permet ou non à l'élève de s'élever ou non socialement. Mais, dans cette optique, la valeur de cette élévation sociale n'est pas elle-même sujette à évaluation. Or, pour les Freinet, l'élévation sociale n'est pas désirable en soi. Elle ne saurait constituer un objectif

52. Cf. (É. FREINET 1969, 1975 ; M. FREINET 1997).

forcément souhaitable si cela signifie l'acceptation et l'adoption de valeurs et de modes de vie typiques du capitalisme. Pour le dire de manière quelque peu caricaturale mais assez claire, pour eux, un enfant issu des classes populaires qui parviendrait à la tête d'une grande multinationale capitaliste ne serait certainement pas un signe de réussite. À l'inverse, un petit mécanicien compétent issu de la haute société ne serait pas un exemple de déclassement. L'inégalité des chances n'est pas un problème dans l'absolu car il y a des trajectoires sociales qu'il n'est pas souhaitable, aux yeux des Freinet, de suivre, même si elles peuvent être socialement valorisées. Les critères à l'aune desquels est hiérarchisée la société sont éminemment contestables et c'est pourquoi il peut être paradoxalement préférable de n'accéder qu'à des places socialement « humbles » parce qu'à leur yeux, ces places valent bien mieux que d'autres faussement prestigieuses. À la grille d'analyse sociologique doit donc s'ajouter une grille d'analyse éthique qui, loin d'annuler les potentiels griefs que l'on pourrait faire à la pédagogie des Freinet, pourrait bien en fournir une critique plus fine. Il y aurait quelque chose « d'anaxologique »⁵³ à évaluer sans plus de considération la pédagogie pratiquée à l'École de Vence.

Loin de moi l'idée de vouloir prémunir la pédagogie des Freinet de toute critique ou de tout examen. Mais je souhaite tout de même apporter ces quelques éléments de réflexion afin d'éviter un jugement trop hâtif sur ce qui reste tout de même un monument de la pensée pédagogique française.

Les Freinet sont-ils vraiment pragmatistes ?

Comme je l'ai montré, il y a un certain nombre de convergences tant philosophiques (ce qu'est le vivant, ce qu'est l'éducation...) que pédagogiques (comment reconstruire l'école ?) entre la pensée des Freinet et celle de Dewey. Cependant, qualifier les Freinet de pragmatistes pourrait prêter à confusion

53. Néologisme qui prend pour modèle « anachronique ». De même qu'un jugement anachronique repose sur l'importation de concepts modernes pour évaluer une situation passée, un jugement « anaxologique » repose sur l'importation d'un système de valeurs dans l'évaluation d'une situation qui repose explicitement sur un autre système de valeurs (et qui s'est construit en fonction de lui).

voire constituer une véritable erreur. D'abord parce que, comme je l'ai dit, les Freinet ne se revendiquent pas comme pragmatistes mais d'abord comme communistes, syndicalistes, naturistes ou tout simplement praticiens, instituteurs coopérateurs. Ensuite parce que les objectifs du couple Freinet sont avant tout politiques. Non qu'ils souhaitent profiter de leur statut d'enseignant pour endoctriner leurs élèves, mais qu'ils envisagent l'école et la pédagogie comme devant dispenser les outils nécessaires aux enfants du peuple afin qu'ils soient capables, par la suite, de s'organiser et de se défendre dans la société capitaliste... et pourquoi pas de la renverser. Leur perspective est donc avant tout *révolutionnaire* et non simplement philosophique ou pédagogique.

C'est donc sous cette perspective qu'il convient de resituer leur « pragmatisme » et les points communs éventuels avec Dewey. Il y a donc une forme de pragmatisme à leur pragmatisme : c'est parce qu'ils considèrent certaines thèses comme étant indispensables au projet qu'ils défendent qu'ils les incorporent. Il n'est donc pas du tout certain que le couple Freinet soit pragmatiste au-delà des thèses pragmatistes qu'il a pu incorporer dans sa pensée. En témoigne par exemple, la critique virulente de la médecine traditionnelle opérée par Élise à la suite de son difficile combat contre la tuberculose⁵⁴ et à l'origine de l'apparition du naturisme dans la pensée du couple⁵⁵. Le naturisme qu'elle endosse ne procède pas d'une réflexion pragmatiste à proprement parler et les attaques contre la science ou la médecine modernes peuvent sembler contraire au positivisme modéré du pragmatisme.

Dès lors, deux perspectives différentes s'offrent à nous lorsqu'il s'agit de se demander à quel point les Freinet sont pragmatistes. Première possibilité, comme je le suggère ici, opérer un rapprochement limité aux questions strictement pédagogiques et se demander alors ce qui, *dans la pensée éducative* des Freinet, relève du pragmatisme. Cette approche comporte pourtant un problème : celui de savoir ce qu'englobe l'expression « pensée éducative des Freinet ». Dans cette thèse, je n'ai retenu que ce qui était explicitement ou

54. Que l'on retrouve par exemple dans (É. FREINET et C. FREINET 1962) mais dans une certaine mesure également dans (C. FREINET 1967b).

55. Cf. (GO et RIONDET à paraître) et (RIONDET 2013a).

directement en rapport avec l'école, l'enseignement ou l'apprentissage. Mais pour les Freinet eux-mêmes, la question de la santé, du naturisme, et finalement la question sociale ne sont pas détachables de la question éducative. D'où une seconde possibilité : explorer le pragmatisme des Freinet *dans l'ensemble* de leur pensée. Cette entreprise permettrait sans nul doute d'apprécier avec plus de finesse le travail que j'ai présenté ici. Mais la mise en rapport systématique et rigoureuse de la pensée des Freinet et du pragmatisme, sans doute plus satisfaisante d'un point de vue intellectuel, ne pourrait être que l'œuvre d'une vie entière. . .

La théorie de l'enquête en didactique

Enfin et compte tenu des objectifs qui sont les miens, il est bien clair que les analyses proposées des situations d'enseignement mériteraient d'être reprises et approfondies. Elles sont loin d'épuiser l'ensemble de la signification des situations présentées. Cela s'explique notamment par une insuffisance des outils descriptifs encore balbutiants que je propose en reprenant la théorie de l'enquête. La limite que je souhaite expliciter ici est donc celle de l'outillage théorique. Les analyses que je propose ne rendent pas totalement justice à la subtilité, à la richesse et à la complexité de la théorie de l'enquête de Dewey ni donc à celle dont Élèves et Professeurs font preuve dans les situations didactiques observées. De nombreux aspects précisés et détaillés dans (J. DEWEY 1938/1993) n'ont pas été pris en compte tant dans l'analyse des situations que dans le cadre théorique même. Ces lacunes dans la grille d'analyse produisent nécessairement des angles morts, des points aveugles dans l'observation et l'analyse⁵⁶. C'est sur ce problème qu'il conviendrait de se pencher désormais.

Le travail d'importation de la théorie de l'enquête en didactique est encore largement incomplet ici. Mais il ne pouvait guère en aller autrement étant donné la jeunesse de cette entreprise. Une prise en compte plus importante encore des concepts deweyens et leur transposition plus poussée dans un cadre didactique est souhaitable. Cette tentative pourrait d'ailleurs se rapprocher

56. C'est par exemple le cas de la question de la place du groupe, du social dans l'enquête.

de celle entreprise par Michel Fabre et Christian Orange⁵⁷ construite autour de la notion de « problématisation » et dans une perspective deweyenne. Cette dernière critique ne saurait en réalité être autre chose que la preuve qu'il reste encore beaucoup de travail pour rendre davantage instrumentale, en éducation, une philosophie instrumentale.

57. Cf. (FABRE 2006, 2007, 2009; FABRE et VELLAS 2006; ORANGE 2005)...

Bibliographie générale

- ARENDR, Hannah (1989), *La crise de la culture*, Paris : Gallimard.
- BARRÉ, Michel (1995), *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, Mouans-Sartoux : Publications de l'école moderne française.
- BOURDIEU, Pierre (1970), *La reproduction*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURIAU, Christophe (2013), *Le "Comme si" : Kant, Vaihinger et le fictionnalisme*, Paris : Cerf.
- BOUTIER, Jean, Jean-Claude PASSERON et Jacques REVEL, éd. (2006), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- BRANDOM, Robert (2009), *L'articulation des raisons*, Paris : Cerf.
- BROUSSEAU, Guy (1998/2004), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- (2009), *Le cas de Gaël revisité (1999-2009)*, URL : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582620/>.
- CATINAUD, Régis (2015), « Qu'est-ce qu'une pratique ? Théorie et théorisation des pratiques », thèse de doct., Université de Genève, Université de Lorraine.
- CHAKRAVARTTY, Anjan (2014), « Scientific Realism », in : *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, sous la dir. d'Edward N. ZALTA, URL : <http://plato.stanford.edu/entries/scientific-realism/>.
- CHARBONNIER, Sébastien (2009), « De l'intérêt au savoir : le processus de l'apprentissage chez Dewey et Bachelard », in : *Recherches en éducation* 6.
- CHEVALLARD, Yves (1986), *Les programmes et la transposition didactique : illusion, contraintes et possibles*, français, Conférence prononcée le 24 octobre 1985 aux Journées de l'APMEP (Port-Barcarès, 24-26 octobre 1985). Texte paru dans le Bulletin de l'APMEP, 352 (février 1986), pp.

- 32-50., URL : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=107.
- CHEVALLARD, Yves (1991a), *La transposition didactique*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- (1991b), « Sur la déconcertation cognitive », in : *Interactions didactiques* 12, URL : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Sur_la_deconcertation_cognitive.pdf.
- (2010), « La didactique, dites-vous ? », in : *Éducation & didactique* 4.1, p. 139–148.
- CHOPIN, Marie-Pierre (2006), « Temps d'enseignement et temps didactique. Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire. », in : *Carrefours de l'éducation* 1.21, p. 53–71, URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-53.htm>.
- COMETTI, Jean-Pierre (2010), *Qu'est-ce que le pragmatisme ?*, Paris : Gallimard.
- (2016), *La démocratie radicale : lire John Dewey*, Paris : Gallimard.
- COPANS, Jean (2010), *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie: Domaines et approches*, Paris : Armand Colin.
- (2011), *L'enquête ethnologique de terrain: L'enquête et ses méthodes*, Paris : Armand Colin.
- COUSINET, Roger (2011), *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris : Fabert.
- CRAHAY, Marcel (1999), *Psychologie de l'éducation*, Paris : PUF.
- DE QUEIROZ, Jean-Manuel (2011), *L'école et ses sociologues*, Paris : Armand Colin.
- DEAUVIEAU, Jérôme et Jean-Pierre TERRAIL, eds. (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute.
- DELEDALLE, Gérard (1965), *La pédagogie de John Dewey : Philosophie de la continuité*, Paris : Les Éditions du Scarabée.
- (1966), *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris : PUF.
- (1990), *John Dewey*, Paris : PUF.

- (1993), *La philosophie américaine*, Bruxelles : de Boeck.
- DESCARTES, René (1992), *Méditations métaphysiques*, Paris : Flammarion.
- DEWEY, John (1915/2016), *L'influence de Darwin sur la philosophie et autres essais de philosophie contemporaine*, Paris : Gallimard.
- (1916/2011), *Démocratie et éducation*, Paris : Armand Colin.
- (1920/2003), *Reconstruction en philosophie*, Pau : Presses Universitaires de Pau.
- (1925/2012), *Expérience et Nature*, Paris : Gallimard.
- (1929/2014), *La quête de certitude*, Paris : Gallimard.
- (1933/2004), *Comment nous pensons*, Paris : le Seuil.
- (1934/2011), *Une foi commune*, Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- (1934/2012), *L'art comme expérience*, Paris : Gallimard.
- (1935/2014), *Après le libéralisme ? Ses impasses, son avenir*, Paris : Climats.
- (1938/1993), *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris : PUF.
- (1938/2011), *Expérience et éducation*, Paris : Armand Colin.
- (1939/1955), *Liberté et Culture*, Paris : Aubier-Montaigne.
- (1962), *L'école et l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- DEWEY, John et Evelyn DEWEY (1931), *Les écoles de demain*, Paris ; Flammarion.
- DOUGLAS, Mary (2004), *Comment pensent les institutions*, Paris : La Découverte.
- DUMMETT, Michael (1982), « Realism », in : *Synthese* 1.52, p. 55–112.
- DURU-BELLAT, Marie et Agnès van ZANTEN (2006), *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.
- (2009), *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*, Paris : PUF.
- ESTABLET, Roger et Christian BAUDELOT (1971), *L'école capitaliste*, Paris : Maspéro.
- FABRE, Michel (2005), « Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard », in : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 38, p. 53–67.

- FABRE, Michel (2006), « Analyse des pratiques et problématisation », in : *Recherche et formation* 51, p. 133–145.
- (2007), « De l’horrible danger des idées de problème et de problématisation », in : *Penser l’éducation* 1.22, p. 43–52.
- (2008a), « L’éducation chez Dewey : conversion oyu adaptation », in : *Recherches en éducation* 5, URL : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no5.pdf>.
- (2008b), « Les différents modèles théoriques de la problématisation en philosophie », in : *Côté Philo* 11, p. 23–38.
- (2009), « Les inducteurs de problématisation », in : *Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle* 42.3, p. 111–129.
- FABRE, Michel et Etiennette VELLAS, éd. (2006), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles : de Boeck.
- FLECK, Ludwik (2008), *Genèse et développement d’un fait scientifique*, Paris : Flammarion.
- FRANCOMME, Olivier (2012), « Freinet et le pragmatisme : aspects historiques », in : *L’année de la recherche en sciences de l’éducation*, p. 87–102.
- FREINET, Célestin (1934), « Notre naturisme prolétarien fonction éducative », in : *L’éducateur prolétarien* 5.
- (1936), « L’organisation matérielle de l’école », in : *L’éducateur prolétarien* 19-20, p. 2–4.
- (1937), *Plus de leçons*, Brochure de l’Éducation Nouvelle Populaire, Vence : L’imprimerie à l’école, URL : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5961>.
- (1946), « Profil vital », in : *L’éducateur* 14, URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/37846>.
- (1949), « Profil vital », in : *L’éducateur* 19, URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/43175>.
- (1953), « Le profil vital », in : *L’éducateur* 4, URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/40346>.
- (1956), « Technique Freinet ou méthode Freinet », in : *L’éducateur* 25, URL : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/39765>.

- (1961), *La méthode naturelle de lecture*, Cannes : Les éditions de l'école moderne française, URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18276>.
 - (1963), *La méthode naturelle de grammaire*, Cannes : Les éditions de l'école moderne française, URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18348>.
 - (1966), « Le tâtonnement expérimental », in : *Documents de l'Institut Freinet 1*, URL : <http://www.icem-freinet.net/~archives//di/di-1/di-1.htm>.
 - (1967a), *L'éducation du travail*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
 - (1967b), *Les dits de Mathieu*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
 - (1968), *Essai de Psychologie sensible (tome I)*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
 - (1971a), *Essai de psychologie sensible (tome II)*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
 - (1971b), *Invariants pédagogiques*, Paris : Maspéro.
 - (1971c), *L'école moderne française*, Paris : Maspéro.
 - (1992), *Oeuvres pédagogiques (tome II)*, Paris ; Seuil.
- FREINET, Célestin et Lucienne BALESSÉ (1961), *La lecture par l'imprimerie à l'école*, Cannes : Les éditions de l'école moderne française, URL : <http://www.icem-freinet.fr/archives/bem/bem-7/bem-7.htm>.
- FREINET, Élise (1966), *La part du maître*, Cannes : Les éditions de l'école moderne française, URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18359>.
- (1969), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris : Maspéro.
 - (1975), *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Paris : Maspéro.
- FREINET, Élise et Célestin FREINET (1962), *Vous avez un enfant*, Paris : La Table Ronde.
- FREINET, Madeleine (1997), *Élise et Célestin Freinet, Souvenirs de notre vie (tome I, 1896-1940)*, Stock.
- GAULTIER, Benoît (2016), *Qu'est-ce que le pragmatisme*, Paris : Vrin.

- GÉGOUT, Pierre (2011), « John Dewey : pour une pédagogie nouvelle et scientifique », Mémoire de Master 2 Recherche en Philosophie, Université Nancy 2.
- (2016), « La bienveillance comme valeur pratique pour enseigner », in : *Les valeurs en éducation*, sous la dir. de Michel FABRE et Brigitte FRELAT-KAHN, Paris : Hermann, p. 267–283.
- GIREL, Mathias (2014), « L'expérience comme verbe ? », in : *Éducation permanente* 1.198, p. 23–34, URL : <http://www.philosophie.ens.fr/IMG/EP198%20GIREL.pdf>.
- GLANZBERG, Michael (2014), « Truth », in : *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, sous la dir. d'Edward N. ZALTA, URL : <http://plato.stanford.edu/entries/truth/>.
- GO, Henri-Louis (2005), « Vers une nouvelle forme scolaire ? Une étude de l'école Freinet de Vence », thèse de doct., Université Rennes 2.
- (2006), « Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'école Freinet de Vence », in : *Carrefour de l'éducation* 2.22, p. 83–93.
- (2007), *Freinet à Vence*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- GO, Henri-Louis et Xavier RIONDET (à paraître), *À côté de Freinet*, Nancy : PUN - Éditions Universitaires de Lorraine.
- GOODMAN, Nelson (1990), *Langage de l'art*, Paris : Jacqueline Chambon.
- GRUSON, Brigitte, Dominique FOREST et Monique LOQUET, eds. (2012), *Jeux de savoir*, Rennes : PUR.
- HOUSSAYE, Jean (1994), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris : Armand Colin.
- HYDE, Dominic (2014), « Sorites Paradox », in : *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, sous la dir. d'Edward N. ZALTA, URL : <http://plato.stanford.edu/entries/sorites-paradox/>.
- JAFFRO, Laurent (2007), « Les objets de l'éducation : quelle ontologie ? », in : *Revue de métaphysique et de morale* 4.56, p. 429–448.
- JAMES, William (2007), *Le pragmatisme*, Paris : Flammarion.
- JOHSUA, Samuel (1996), « Le génie didactique, Usages et messages des théories de l'enseignement », in : sous la dir. de Michel Caillot CLAUDE

- RAISKY, Bruxelles : de Boeck, chap. Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ?, p. 64–73.
- KANT, Emmanuel (1803/1886), *Traité de pédagogie*, sous la dir. de Jules BARNI, URL : http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/old2/file/kant_pedagogie.pdf.
- KRÄMER, Sybille (2003), « Writing, Notational Iconicity, Calculus: On Writing as a Cultural Technique », in : *MLN* 118.3, p. 518–537.
- KUHN, Thomas (1962/1983), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion.
- (1990), *La tension essentielle*, Paris : Gallimard.
- LAHIRE, Bernard (1995), *Tableaux de famille*, Paris : le Seuil.
- LAHIRE, Bernard (2000), *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon : PUL.
- LAPLANTINE, François (2002), *La description ethnographique*, Paris : Nathan.
- LÈMERY, Edmond (2010), *Apprendre, c'est naturel*, Paris : Thélès.
- MADÉLRIEUX, Stéphane (2012), « Expérencier », in : *Critique* 12.787, p. 1012–1013, URL : www.cairn.info/revue-critique-2012-12-page-1012.htm.
- (2016), *La philosophie de John Dewey*, Paris : Vrin.
- MARTINAND, Jean-Louis (1989), « Pratique de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques », in : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2, p. 23–29.
- MAURICE, Hamington (2014), « Jane Addams », in : *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, sous la dir. d'Edward N. ZALTA, URL : <http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/addams-jane/>.
- MÉDICI, Angela (1995), *L'Éducation Nouvelle*, Paris : PUF.
- MERCIER, Alain et Gérard SENSEVY (2007), *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*, Rennes : PUR.
- MILANESE, Arnaud (2015), « Dewey et le radicalisme politique dans les années 30 : entre critique et réappropriation », in : *Philosophical Enquiries* 5.

- MILLER, Alexander (2013), « Realism », in : *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, sous la dir. d'Edward N. ZALTA, URL : <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/realism/>.
- MONJO, Roger (1998), « La "forme scolaire" dans l'épistémologie des sciences de l'éducation », in : *Revue française de pédagogie* 125, p. 83–93.
- OGIEN, Ruwen (2012), *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine*, Paris : Le livre de poche.
- ORANGE, Christian (2005), « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », in : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 38.3, p. 69–94.
- PEIRCE, Charles Sanders (1905), « What pragmatism is », in : *The Monist* XV.2, p. 161–181.
- (2002), *Oeuvres I : pragmatisme et pragmatisme*, Paris : Cerf.
- PEÑA-RUIZ, Henri (2005), *Qu'est-ce que l'école ?*, Paris : Gallimard.
- PEREIRA, Irène (2010), *Peut-on être radical et pragmatique ?*, Paris : Textuel.
- PIHLSTRÖM, Sami (2007), « The realism issue from a deweyan perspective », in : *Americana* 3.2, URL : <http://americanajournal.hu/vol3no2/pihlstrom>.
- éd. (2011), *The Continuum companion to pragmatism*, New York : Continuum.
- POUVET, Roger (2008a), *Philosophie contemporaine*, Paris : PUF.
- (2008b), « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation », in : *Éducation & didactique* 2.3, p. 123–139.
- PRAIRAT, Eirick (2003), « Autorité et respect en éducation », in : *Le portique* 11, URL : <http://leportique.revues.org/562>.
- PUTNAM, Hilary (1984), *Raison, vérité et histoire*, Paris : Les éditions de minuit.
- (1994), *Le réalisme à visage humain*, Paris : le Seuil.
- (2004), *Fait/Valeur : la fin d'un dogme*, Paris : L'Éclat.
- (2013), *L'Éthique sans ontologie*, Paris : Cerf.
- RANCIÈRE, Jacques (1987), *Le maître ignorant*, Paris : Fayard.
- (2002), *Sur "Le maître ignorant"*, Français, URL : <http://www.multitudes.net/Sur-Le-maitre-ignorant/>.

- RENAULT, Emmanuel (2015), « Dewey et la connaissance comme expérience. Sens et enjeux de la distinction entre "cognitive", "cognitional" et "cognitized" ou "known". », in : *Philosophical Enquiries* 5, URL : <http://www.philosophicalenquiries.com/numero5article2Renault.html>.
- RIONDET, Xavier (2013a), « Élise Freinet : de l'expérience naturaliste aux pratiques de l'École Freinet », in : *Recherches & Éducatives* 8, p. 133–148, URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1569>.
- (2013b), « Les conférences à l'École Freinet. Une institution didactique pour intéresser les élèves au monde », in : *Actes du troisième congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Montpellier*, URL : <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/2227-les-conf%C3%A9rences-%C3%A0-1%E2%80%99%C3%A9cole-freinet-une-institution-didactique-pour-int%C3%A9resser-les-%C3%A9l%C3%A8ves>.
- (2015a), « Histoire de la santé XVIII^e-XX^e siècles », in : sous la dir. d'Alexandre KLEIN et Sandrine PARAYRE, Laval : Presses Universitaires de Laval, chap. De l'expérience de la tuberculose aux pratiques de santé d'Élise Freinet. Éléments pour comprendre une autre éducation à la santé, p. 81–101.
- (2015b), « 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. », in : *Penser l'éducation* 36, p. 119–143.
- (2015c), « Pensée critique en éducation », in : sous la dir. de Bruno GARNIER et André D. ROBERT, Mont-Saint-Aignan : PURH, chap. Les pratiques de soi au cœur de la pensée critique des Freinet, p. 123–143.
- ROCHEX, Jean-Yves et Jacques CRINON, éd. (2011), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes : PUR.
- RORTY, Richard (1979/1990), *L'Homme spéculaire*, Paris : le Seuil.
- (1995a), *Essai sur Heidegger et autres écrits*, Paris : PUF.
- (1995b), *L'espoir au lieu du savoir : introduction au pragmatisme*, Paris : Albin Michel.
- RYLE, Gilbert (2005), *La notion d'esprit*, Paris : Payot.

- SCHEFFLER, Israel (1998), « Modèles philosophiques de l'enseignement », in : *Le Télémaque* 14, p. 89–104.
- (2011), *Les conditions de la connaissance, une introduction à l'épistémologie et l'éducation*, Paris : Vrin.
- SENSEVY, Gérard (1996), « Le temps didactique et la durée de l'élève. Étude d'un cas au cours moyen : le journal des fractions », in : *Recherches en didactique des mathématiques* 16.1, p. 7–46.
- (1998), *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris : PUF.
- (2011), *Le sens du savoir*, Bruxelles : de Boeck.
- SHOOK, John R. et Joseph MARGOLIS, éd. (2006), *A companion to pragmatism*, Oxford : Blackwell Pub.
- SIEGEL, Harvey, éd. (2009), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press.
- SORENSEN, Roy (2013), « Vagueness », in : *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, sous la dir. d'Edward N. ZALTA, URL : <http://plato.stanford.edu/entries/vagueness/>.
- SPINOZA, Baruch (1965), *Éthique*, Paris : Flammarion.
- TERRISE, André, éd. (2001), *Didactique des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles : de Boeck & Larcier.
- TIERCELIN, Claudine (2002), *Hilary Putnam : l'héritage pragmatiste*, Paris : PUF.
- TROGER, Vincent et Jean-Claude RUANO-BORBALAN (2005), *Histoire du système éducatif*, Paris : PUF.
- TROTSKY, Léon, John DEWEY et Émilie HACHE (2014), *Leur morale et la nôtre*, Paris : Paris : La Découverte.
- TSUIN-CHEN, Ou (1958), *La doctrine pédagogique de John Dewey*, Paris : Vrin.
- VERRET, Michel (1975), *Le temps des études*, Paris : Librairie Honoré Champion.
- VINCENT, Guy, éd. (1996), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : PUL.

- WEBER, Florence et Stéphane BEAUD (2010), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La découverte.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1965), *Le cahier bleu et le cahier brun*, Paris : Gallimard.
- (2004), *Recherches philosophiques*, Paris : Gallimard.
- ZAGZEBSKI, Linda (2010), « Philosophie de la connaissance : Croyance, connaissance, justification », in : sous la dir. de Pascal ENGEL et Julien DUTANT, Paris : Vrin, chap. Les vertus épistémiques, p. 395–419.
- ZASK, Joëlle (2015), *Introduction à John Dewey*, Paris : La Découverte.

Étude pragmatiste de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet à l'École Freinet de Vence

Temps d'enquête et reconstruction de la forme scolaire d'enseignement

Résumé : L'École Freinet de Vence (Alpes-Maritimes) est un établissement public d'enseignement primaire initialement bâti par Élise et Célestin Freinet en dehors de l'Éducation Nationale. C'est ici que ce célèbre couple d'instituteurs français a mis au point, pratiqué et développé une pensée éducative large et complexe dont certaines pratiques sont encore vivaces. Cette pensée trouve de nombreux échos avec celle du grand philosophe américain John Dewey. Ce travail de recherche se propose d'explorer cette familiarité étonnante (les deux pensées s'étant développées de manière indépendante) à travers le prisme de l'analyse des pratiques pédagogiques et didactiques actuellement en vigueur à l'École Freinet de Vence. Chaque examen de celles-ci sera l'occasion d'une étude de la pensée ainsi incarnée mais aussi de la pratique elle-même, indépendamment de cette référence théorique. Le propos général de ce travail est alors de proposer une interprétation renouvelée d'une pensée pédagogique trop souvent mésinterprétée et incomprise. Nous conjecturons en effet que l'interprétation pragmatiste deweyenne est une interprétation qui, tout en renouvelant l'approche de la philosophie éducative des Freinet, leur reste fidèle et en révèle toute la profondeur.

Summary : The Freinet School of Vence (Alpes-Maritimes) is a public primary school built by Élise and Célestin Freinet outside of the french educational public system. This is where the Freinet's worked out, practiced and developed a broad and complex educational reflection whose practices still endure. This approach has many similarities with that of great American philosopher John Dewey. This research project aims at exploring this astonishing familiarity (the two approaches have developed independently) through the prism of the analysis of pedagogical and didactic practices currently in effect at the Freinet School of Vence. Each examination of these will be the occasion for a study of the thought thus incarnated but also of the practice itself, independently of this theoretical reference. The general purpose of this work is then to propose a renewed interpretation of a pedagogical approach too often misinterpreted and misunderstood. We conjecture that the pragmatist interpretation of the Freinet pedagogy is an interpretation which, while renewing the approach of the educational philosophy of Freinet, remains faithful to them and reveals all the depth.