Pour un nouveau paradigme de la formation des maîtres : des *cliniques de l'éducation*

For a new paradigm of teacher training: educational clinics

Frédérique Marie Prot

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2751>

DOI : 10.4000/ree.2751

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Frédérique Marie Prot, « Pour un nouveau paradigme de la formation des maîtres : des *cliniques de l'éducation* », *Recherches en éducation* [En ligne], 30 | 2017, mis en ligne le 01 novembre 2017, consulté le 07 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2751> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2751>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pour un nouveau paradigme de la formation des maîtres : des *cliniques de l'éducation*

Frédérique Marie Prot¹

Résumé

Notre proposition s'inscrit dans la lignée des travaux sur l'universitarisation de la formation des maîtres. Réfléchissant sur le hiatus qui sépare les préoccupations des chercheurs et celles des professeurs, Sensevy (2011) a proposé en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique un nouveau paradigme de la formation qu'il a conçu sur le modèle des cliniques médicales. L'instrument de telles cliniques serait des ingénieries didactiques coopératives élaborées conjointement entre chercheurs et professeurs, visant à constituer une science de l'action conjointe. Cette élaboration commune nous conduit à penser un nouveau modèle de la formation des maîtres en tant que processus d'enquête sur le métier mené conjointement par chercheurs et professeurs en formation. Ce modèle s'appuie sur l'expérience empirique de l'Institut Freinet de Vence.

Faisant suite, en France, à la Loi d'Orientation du 10 juillet 1989, la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en 1990 a permis un premier rapprochement des personnels universitaires et non universitaires (formateurs et professeurs). Cet événement majeur n'a peut-être pas été suffisamment souligné, et la Loi de Refondation de l'école de la république du 8 juillet 2013 remplaçant les IUFM par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) vise à renforcer l'intégration de la recherche et de la formation. Dans le contexte du discours sur la formation en alternance, nous pouvons penser que le débat concernant les conditions de formation des enseignants « sur le terrain » est loin d'être clos, et que la question de leur professionnalisation reste ouverte à de nombreuses controverses. Notre contribution consiste à interroger les moyens d'élaborer et de partager, à partir d'un cas pratique, un savoir sur le métier des professeurs.

Au plan épistémologique, il s'agit avant tout de réduire l'opposition traditionnelle entre théorie et pratique, contemplation et action. Pour cela, nous aurions besoin de produire un nouveau modèle de la formation des enseignants, modèle qui a pu être recherché jusqu'ici dans les dispositifs dits d'*alternance intégrative* (entre théorie et pratique). Dans cette contribution, nous proposons de réfléchir à partir d'une expérience historique de formation coopérative, celle du « mouvement Freinet ». Nous exposerons ensuite le lien entre l'état actuel de cette expérience et l'effort récent de théorisation d'un nouveau modèle de recherche et de formation – celui des « ingénieries coopératives » (Sensevy, 2011 ; Sensevy, 2016 ; Sensevy & Joffredo-Le Brun, à paraître). Ce faisant, nous donnerons quelques indications sur notre méthodologie d'enquête. Nous verrons enfin comment l'on pourrait envisager, avec la recherche actuelle sur la formation des professeurs à l'École Freinet à Vence, des transpositions d'un tel modèle.

1. Une expérience de formation coopérative

■ La création historique d'un collectif de recherche et de formation à l'École Freinet

La question de la réforme de l'enseignement, pour en faire évoluer les pratiques, fut posée avec force à la Libération avec le Plan Langevin-Wallon. La période qui s'ouvrait était propice à développer une réflexion sur le statut des *techniques Freinet* : pouvait-on les théoriser ? Que pouvait-on en faire d'un point de vue scientifique ? L'organisation du collectif autour de Freinet

¹ Doctorante, Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), Université de Lorraine.

évolua à partir 1947 lorsque Freinet décida de créer un « Institut » pour rassembler « la masse des instituteurs dynamiques »². Il s'agissait à la fois de poursuivre l'amélioration des techniques Freinet et d'assurer leur diffusion dans le cadre d'une formation coopérative des militants.

Concernant la conception « expérimentale » que Freinet envisageait pour son école, à Vence, voyons le témoignage de celui qui fut l'un des plus proches camarades de Freinet après 1945, Michel-Édouard Bertrand³ (1926-1979) : « Je suis arrivé à l'École Freinet en décembre 1947 », expliquait-il dans une lettre⁴. C'était, comme souvent dans l'histoire de cette école, un jeune instituteur inexpérimenté qui allait coopérer avec les Freinet : « J'avais à cette époque 21 ans. [...] D'expérience pédagogique, aucune ». Ce témoignage montre les conditions dans lesquelles était posée la question de la formation. Les Freinet pouvaient se prévaloir d'une longue expérience, qu'ils souhaitaient mettre au service d'une nouvelle façon de produire de la science : « il se trouve – et ce n'est pas un hasard – que cette longue expérience, menée dans le cadre de notre vieille société occidentale, s'inscrit dans le même temps dans le processus de création et de construction d'un peuple qui, sur d'autres bases économiques et sociales, est en train de reconsidérer toute la science académique et qui, à même l'expérience pratique de la vie, cherche et trouve des normes nouvelles d'actions sur la nature et le milieu »⁵.

Pour Freinet, tout restait encore à faire dans ce domaine, et notamment grâce à l'abolition du fossé entre théoriciens et praticiens. Élise et Célestin Freinet se sont donc appuyés sur leur propre expérience pour améliorer, dans leur propre mouvement pédagogique, les pratiques effectives d'éducation scolaire et de formation à ces pratiques. Mais dans les années 1950, cette objectivation des pratiques de l'École Freinet et du système de pensée qui était à l'œuvre n'était pas encore vraiment réalisée⁶, ce fut l'enjeu des tentatives de Freinet dans les années 1960, car le problème était que « les éducateurs sont, parmi les travailleurs, les seuls à œuvrer sans méthode éprouvée d'apprentissage » (Freinet, 1966, p.4).

■ **Un modèle alternatif : l'Institut Freinet**

Freinet tenta d'instituer en 1965 un nouveau collectif parallèle à son propre mouvement pédagogique, celui de l'*Institut Freinet*⁷. Dans les années 1960, les différends se sont multipliés à propos de l'identification des significations des pratiques dans la « pédagogie Freinet ». C'est le problème de la formation à des pratiques professionnelles qui était posé.

Élise et Célestin Freinet soulignaient constamment le fait que les normes n'ont de sens qu'en tant qu'elles sont incarnées dans les pratiques effectives, et ils craignaient principalement ce que Freinet appelait la scolarisation de cette pédagogie. Selon Élise Freinet, l'absence d'exigence dans les pratiques que l'on pourrait qualifier de « correctes » conduisait même l'enseignant militant à pratiquer ce qu'elle appela le bluff (Freinet, 1966, p.33-34). En effet, comme le souligne Go (2015, p.78), « Le reproche adressé par Élise et Célestin Freinet portait sur les libertés prises par les militants vis-à-vis des normes de cette pédagogie en agissant de soi-même sans en avoir compris l'esprit ». On ne peut admettre sans contradiction que les normes auxquelles se réfère une pratique soient appliquées de n'importe quelle manière : selon le philosophe américain Robert Brandom, appliquer des normes c'est considérer, en pratique, des applications particulières comme correctes ou incorrectes, les traiter, en pratique, comme appropriées ou non (Brandom, 2000, cité par Go, 2015). Les praticiens de la « pédagogie Freinet » étant inscrits dans une histoire, ils héritent forcément d'un répertoire d'usages, spécifiques à cette pédagogie, qui les engage. Prenons comme exemple l'écriture de ce que Freinet appelait le texte libre. C'est une institution centrale dans la pédagogie instituée à l'École Freinet. Néanmoins, comme le rappelait l'une des enseignantes de cette école, il y a un malentendu sur ce que signifie l'écriture

² Célestin Freinet (15 février 1946), « Prises de position », *L'Éducateur*, n°10, p.169-180.

³ Il sortait de l'École Normale d'Instituteurs de Versailles.

⁴ Lettre de M-É. Bertrand du 6 juin 1950 (Archives départementales, Nice).

⁵ Célestin Freinet (15 octobre 1951), « La place de notre mouvement dans le processus scientifique contemporain », *L'Éducateur*, n°2, p.35-37.

⁶ Ce processus n'a réellement été commencé que depuis le début des années 2000 avec les premiers travaux d'Henri Louis Go (2007) sur la question.

⁷ Nous travaillons sur cette question dans notre collectif de l'équipe *Normes et Valeurs* du LISEC (EA2310) à Nancy, autour d'Henri Louis Go et Xavier Riondet qui lui consacrent un important ouvrage, *À côté de Freinet* (2017, cf : Partie VII).

du texte libre. « Le "texte libre" ça ne veut pas dire que l'enfant doit écrire n'importe quoi n'importe comment. Je sais que pour certains, le texte libre doit être totalement libre. Moi, je ne sais pas ce que ça veut dire. [...] Le texte ça doit être un produit fini, on le fabrique, et il faut que le résultat soit bien pour l'enfant et pour les autres aussi. Je ne laisse jamais faire un texte n'importe comment. Si le texte n'est pas travaillé, je le dis, et je proteste » (cité par Go, 2007, p.167).

Il s'agit de comprendre avec cet exemple que les pratiques effectives, dans le cadre d'une pédagogie qui se veut identifiable (comme la « pédagogie Freinet »), doivent être « correctes » pour que cette désignation par le nom de Freinet n'autorise pas n'importe quelle pratique.

Revenons brièvement sur les conditions de création de l'institut Freinet en novembre 1965. C'est à ce moment que Freinet avait publié une sorte de lettre ouverte à propos de la création d'un nouvel Institut⁸ pour « la formation *profonde* de *ceux* de nos adhérents qui sont *destinés* à devenir les *cadres* solides de *notre* pédagogie. Il nous fallait pour cela un organisme *plus spécialisé*, travaillant selon d'*autres données*, avec les *plus actifs* parmi nos adhérents »⁹.

Cet Institut devait fonctionner « à Vence sous notre direction, avec l'expérience permanente de *notre École* » (*ibid.*). Mais outre qu'il ne disposait pas d'enseignants capables à Vence, selon lui, de montrer une pratique correcte de sa pédagogie, il échoua à recueillir des fonds pour financer son projet avant sa mort le 8 octobre 1966. Ce n'est finalement qu'à partir du début des années 1980 que, selon une expression d'Élise Freinet, « l'atmosphère a changé. Une équipe stable de trois enseignantes est restée en poste à l'École Freinet jusqu'en 2009. Ce collectif a progressivement produit des usages spécifiques en s'efforçant de comprendre les significations de la pédagogie Freinet » (Go, 2015).

L'enjeu de la recréation, en 2009 à Vence, de l'Institut Freinet était le suivant : comment préserver la culture pédagogique produite dans cette école pendant trente ans, c'est-à-dire depuis les années 1980 ? Comment assurer donc la transmission de ces manières d'agir ? C'est le sens de cet engagement qui a convaincu la directrice de l'École Freinet, Carmen Montès, de la nécessité de recréer l'Institut Freinet de Vence en octobre 2009 sous la forme d'une association Loi 1901. Il s'agissait de « pérenniser l'œuvre d'Élise et Célestin Freinet, et de Madeleine Freinet à l'École Freinet de Vence, notamment en contribuant à la préservation de la pédagogie de cette école et en veillant à son indépendance vis-à-vis de toute autre association » (Statuts).

Mais le projet sur lequel nous travaillons¹⁰ consiste à étendre le prototype associatif *Institut Freinet* au domaine de la recherche. Cette tâche constitue un problème à la fois pratique et théorique. Pratique car il implique d'organiser des conditions effectives pour que la transmission de cette pédagogie soit rendue possible. Théorique parce qu'il s'agit de penser le modèle de cette transmission et d'en imaginer la transférabilité à d'autres situations de formation. Voyons à présent la référence à partir de laquelle un tel projet a été mis en œuvre, celle des « cliniques de l'éducation » (Sensevy, 1999 ; Sensevy, 2011 ; Sensevy, Chevallard, Lefeuvre, 2012). Cette idée a été partiellement expérimentée dans le cadre d'un programme de l'Institut Français de l'Éducation intitulé *Lieu d'Éducation Associé*. Nous essaierons d'expliquer en quoi ce concept nous permet de penser une possible reconstruction du rapport entre pratique des professeurs, formation et recherche.

■ **L'idée des cliniques de l'éducation : point de vue théorique**

Que pouvons-nous entendre par « clinique de l'éducation » ? Notre conception d'enquête scientifique peut être qualifiée de « clinique », d'abord dans le sens où pour Foucault (1963) il s'agit de ce qui s'est constitué initialement comme apprentissage d'une pratique. Nous allons en rappeler les grandes lignes.

⁸ Jusque là, Freinet avait agi dans le cadre de l'Institut Coopératif de l'École Moderne qu'il avait fondé lors du Congrès de Dijon, le 3 avril 1947.

⁹ Célestin Freinet (1965), « L'Institut Freinet à Vence. Laboratoire International de l'École Moderne », *L'Éducateur*, n°3, p.16-18.

¹⁰ Il s'agit du collectif de recherches sur l'École Freinet, interne à l'équipe *Normes et Valeurs* (axe 2 du LISEC, EA 2310).

Dans son historicité, Foucault désigne la clinique, au XVIII^e siècle, comme un savoir de l'expérience transmis par un discours, énoncé en différé, sur la pratique. La clinique s'apparentait alors à la construction discursive du savoir qui la sous-tendait où le « formateur » (qui était le médecin lui-même) mettait en exergue des aspects particuliers d'une pratique. Mais comme le montre Foucault, la clinique évolua au tournant du XVIII^e et du XIX^e siècle, et ce changement s'opéra progressivement dans le sens d'une production de savoir directement à partir de la pratique elle-même. Formateurs et formés commencèrent à coopérer pour l'élaboration de nouvelles connaissances, et donc pour la production d'un langage neuf à partir des objets d'étude eux-mêmes. La clinique, dans sa forme actuelle, est devenue pour le médecin sa propre pratique. Il est essentiel de souligner qu'elle a permis le développement progressif d'une science médicale, à l'intersection donc de l'élaboration des savoirs, des praticiens et des institutions où elle se déploie.

À partir de là, comme le rappelle Sensevy (2011, p.682) au sujet de ce qui ne fut d'abord qu'une nouvelle méthodologie, « le progrès de l'esprit humain s'incarne dans des institutions : la clinique se déploie dans des cliniques. » Au plan épistémologique, la clinique pourrait donc être considérée comme une approche intéressante pour réduire le dualisme traditionnel entre théorie et pratique, contemplation et action : « Dans la clinique médicale en tant que didactique ("mode d'enseignement du médecin") on va demander à l'étudiant (par exemple l'interne) de prendre l'enquête à son compte. Le professeur, qui est aussi médecin, confronté au même cas réel, devra à la fois diagnostiquer et soigner la pathologie du patient et "enseigner l'enquête" – la manière d'opérer ce diagnostic ici et maintenant – à l'élève (l'interne). On le voit, enquête et enseignement de l'enquête sont menés de front » (*ibid.*, p 684).

Réfléchissant sur le hiatus qui sépare encore trop fortement les préoccupations des professeurs et celles des chercheurs en sciences de l'éducation, Sensevy a donc proposé en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) le développement, au sein d'une entreprise collective, d'un nouveau paradigme de la formation qu'il a conçu sur le modèle des cliniques médicales. La thèse qu'il soutient est donc celle d'une coopération entre chercheur et professeur servant à la fois le développement d'une science didactique et la formation des enseignants dans le cadre d'une communauté d'enquêteurs.

À l'instar de l'élaboration de la science médicale, il s'agit ainsi de faire en sorte que professeurs et chercheurs puissent œuvrer ensemble à une meilleure éducation. Mais pour cela, il faudrait déjà que « les chercheurs en éducation puissent passer une partie significative de leur temps à enseigner, de la même façon que les médecins hospitaliers partagent leur temps entre exercice de la médecine et recherche en médecine » (Sensevy, 2011, p.687). Un tel paradigme clinique permettrait alors un renouvellement significatif du rapport entre recherche et formation, donc un rapprochement entre l'activité de recherche et l'action du praticien qui poursuivent ensemble les mêmes fins.

■ La coopération au service de la formation

Certes, cette ambition de rapprochement entre l'école, la formation et la recherche s'est initialement incarnée dans la création des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) dans les années 1990, puis dans la mise en œuvre des ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) en 2013. Mais comme l'observe Sensevy, ce projet n'a pas réellement été accompli comme tel, « il faut le reprendre résolument » (2011, p.682). Il soutient l'idée que de telles cliniques pourraient être au service de ce qu'il appelle des « ingénieries didactiques coopératives »¹¹ (Sensevy 2016 ; Sensevy & Joffredo-Le Brun, à paraître) élaborées conjointement entre chercheurs, formateurs et professeurs, visant à constituer une science de l'action conjointe pour faire des professeurs ce qu'il a appelé des « ingénieurs de

¹¹ « L'ingénierie didactique s'occupe de créer des modèles consistants et pertinents et de réaliser des dispositifs d'enseignement d'une connaissance précise, destinés à décrire ou à prévoir, et à expliquer les événements observables d'un épisode d'enseignement déterminé » (Brousseau, 2013, p.4).

l'intersubjectivité » (2016, p.689). Bien sûr, les fins communes, dit Sensevy¹², peuvent commencer de s'instituer dans l'enquête collective sur quelque chose qu'on va enseigner : « Cela suppose que l'enquête soit réellement collective, et réellement distribuée » (p.678). Sensevy centre ce modèle de coopération, entre recherche et action du professeur, sur l'enquête épistémique collective pour, dit-il, repousser « progressivement la division du travail concernant l'objet de l'action collective (le savoir qu'on va enseigner, et la manière dont on va l'enseigner) » (p.679). Il en déduit un principe de symétrie qui passe par une claire reconnaissance de la spécificité de chacune des professions, spécificités que l'on ne peut partager par un simple décret de la raison (*ibid.*). Ce principe est cependant construit sur un enseignement mutuel entre professeurs et chercheurs : il s'appuie, à l'intérieur du collectif coopératif, sur « un jeu d'offre et de demande de raisons qui va porter sur les assertions produites par les uns et les autres »¹³ (p.680).

Si l'on pouvait les mettre en place, de telles ingénieries se déploieraient au sein des institutions scolaires et définiraient des instruments pour l'action enseignante, pour la formation des maîtres et pour la recherche. Le projet scientifique sous-tendu par ces dispositifs serait d'abord, en méthodologie ascendante, de rendre compte, par l'intermédiaire de la clinique didactique, des savoirs transmis par les enseignants *in situ*. C'est pour cette raison que les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) devraient être « associées » à des établissements du premier et du second degré, ainsi qu'aux chercheurs des laboratoires universitaires. Et c'est ce modèle que tente de mettre en œuvre le programme de recherche *Lieu d'Éducation Associé* (LéA) de l'Institut Français de l'Éducation (IFE). Sensevy propose notamment cette intéressante idée que soient produites, dans ce cadre coopératif, des thèses spécifiques de professeurs (comme il en existe pour les médecins) : « Un modèle inspiré de la clinique médicale pourrait se développer à partir de l'exemple des maîtres-formateurs du premier degré. Ces professeurs pourraient ainsi dédier leur activité de la manière suivante (qui calque l'actuel) : un temps pour la formation des professeurs ; un temps pour la participation à la recherche au sein de LéA ; un temps pour le travail de la classe » (Sensevy, 2014, p.16).

L'expérience en cours que nous tentons d'objectiver à travers l'exemple de l'Institut Freinet de Vence, donne à voir certains principes génériques du processus clinique que l'on est susceptible de retrouver dans d'autres LéA. Nous devons préciser que la collaboration systématique et durable entre professeurs et chercheurs s'inspire, pour partie, des travaux du Centre d'Observation et de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (COREM)¹⁴, comme première application expérimentale des principes de la théorie des situations.

■ Qu'est-ce que l'expérience du COREM à Talence ?

Le dispositif du COREM s'est livré à des recherches fondamentales et appliquées en didactique des mathématiques, sous la direction de Guy Brousseau, avec l'université Bordeaux 1 et le Laboratoire Aquitain de Didactique des Sciences et des Techniques. Il a permis l'observation de situations d'apprentissage à l'école primaire entre 1972 et 1994. Chercheurs et professeurs devaient observer ensemble les élèves d'une école ordinaire de quartier (l'école Michelet de Talence), confrontés aux divers types de situations mathématiques conçues par le chercheur. À partir de 1982, l'observation de situations d'enseignement conduisit les professeurs¹⁵ à être eux-mêmes parmi les objets de l'observation. Les deux photographies ci-après donnent à voir la classe « laboratoire » et le matériel mis en place pour permettre le recueil des données filmées lors de la création du dispositif en 1972. « Une fois par semaine, une séance d'enseignement des mathématiques était préparée, réalisée par l'un des professeurs ordinaires d'une classe en position de "professeur d'essai", filmée, observée puis commentée collectivement par les membres du COREM et les professeurs de l'école »¹⁶. Il s'agit d'une expérience qui visait à étudier la mise en œuvre de situations didactiques de façon scientifique. Ce que nous en

¹² Voir notamment Sensevy, Forest, Quilio et Morales (2013), « Cooperative engineering as a specific design-based research », *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, n°45(7), p.1031-1043.

¹³ Sensevy se réfère ici à la théorie du philosophe américain Robert Brandom.

¹⁴ <http://guy-brousseau.com/le-corem/>

¹⁵ Il s'agissait de professeurs volontaires.

¹⁶ <http://guy-brousseau.com/le-corem/presentation/>

retenons ici concerne surtout l'intégration des professeurs dans une collaboration effective avec les chercheurs.

Vues du dispositif de la classe expérimentale du COREM à l'école Michelet de Talence

■ Une première expérience empirique de « clinique de l'éducation »

Le programme du « LéA École Freinet » (2014-2017) se fonde également sur un travail concerté entre professeurs et chercheurs. Mais ce LéA réunit plus largement, avec les professeurs, le personnel territorial affecté à l'école¹⁷, les formateurs (l'ancienne équipe enseignante, et des professeurs en retraite anciens proches collaborateurs d'Élise et Célestin Freinet), des chercheurs de l'université et leurs doctorants¹⁸.

Le programme de recherche s'intitule *Innover pour une école bienveillante*¹⁹ : les pratiques observées dans cette école sont décrites en termes de « pratiques bienveillantes », au sein des différentes institutions spécifiques à la pédagogie pratiquée dans cette école²⁰. Il s'agit dans ce LéA d'étudier le lien entre innovation pédagogique et déontologie du professeur dans l'optique de reconstruire une forme scolaire « hospitalière » (Piriat, 2013) et bienveillante. Or, si la professionnalité²¹ du professeur doit faire l'objet d'un cadrage déontologique, Piriat propose – dans le contexte actuel d'un pluralisme des valeurs – qu'il soit minimaliste, de façon à ce que ce cadrage ne soit pas intrusif concernant le mode de vie privé du professeur, et en général de façon à ce qu'il n'empiète pas sur la liberté de choix pédagogiques du professeur. Mais la notion de bienveillance doit être articulée à celle d'exigence comme intention et comme ambition que les élèves s'instruisent en rencontrant les œuvres qui sont présentées à l'école.

À l'École Freinet, la réflexion sur de telles pratiques s'élabore dans une volonté et un élan de former la nouvelle équipe en poste depuis peu dans cette école historique²². Carmen Montes, l'ancienne directrice, et Brigitte Konecny ancienne professeure, ont une part décisive dans ce travail de transmission de la pédagogie spécifique de cette école²³. Cette question de la formation constitutive d'un travail coopératif de recherche entre chercheurs et doctorants, est donc également posée en tant que question de recherche dans le cadre de la formation réalisée lors des réunions du collectif à l'École Freinet elle-même, lieu de la réflexion entre professeurs,

¹⁷ ATSEM, cuisinières, agent d'entretien, qui sont tous considérés comme des sortes de moniteurs éducateurs auprès des trois professeurs.

¹⁸ Précisons que ce collectif implique également une école Montessori à Lyon (Lycée Chevreul), et une école maternelle au Japon (à Sayama), avec leurs équipes.

¹⁹ <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

²⁰ Go (2007) décrit le fonctionnement pédagogique et didactique de l'École Freinet en tant que système articulant un ensemble d'institutions correspondant à ce que Freinet appelait des techniques d'enseignement.

²¹ Piriat définit une morale ou éthique professionnelle comme « liée à l'exercice d'une activité professionnelle. C'est une morale publique, commune et particulière (2015, p.22).

²² L'École Freinet fut fondée en 1934 à Vence sur la colline du Pioulier par Élise et Célestin Freinet.

²³ Le caractère spécifique de cette pédagogie est reconnu par un texte ministériel de 1991, et par une Convention avec la Direction Départementale des Services de l'Éducation Nationale des Alpes-Maritimes.

chercheurs et formateurs. Nous nous efforçons ainsi de faire fonctionner, à une toute petite échelle locale certes, le modèle des cliniques de l'éducation dont Sensevy a souligné l'intérêt. La réflexion sur les pratiques d'enseignement et leurs adaptations donne lieu à une production de données scientifiques. Nous verrons dans la partie suivante en quoi l'objectivation des pratiques enseignantes à l'École Freinet, que nous qualifions de bienveillantes, s'intègre dans un questionnement plus vaste concernant la formation à l'éthique enseignante. Nous tenterons d'apporter les premiers résultats d'une recherche empirique permettant de discuter les bienfaits, les avantages et les difficultés de mise en œuvre d'un modèle de formation par les cliniques de l'éducation.

2. Exemple de formation coopérative à l'École Freinet de Vence

■ Une perspective : la formation à l'éthique enseignante

Les ingénieries coopératives traitant la question des pratiques bienveillantes à l'École Freinet pourraient constituer un exemple de formation à une déontologie professionnelle qui ne serait pas imposée par une autorité extérieure au corps de la profession, mais construite par les professionnels eux-mêmes (Moreau, 2007 ; Prairat, 2013)²⁴. En effet, la question d'une déontologie professionnelle pour les professeurs appartient aux questions vives dans le domaine de l'éducation scolaire en général.

Pour ne prendre qu'un exemple en vue de tracer des perspectives de transférabilité de certains aspects de la recherche que nous menons, nous utilisons le modèle de *clinique de l'éducation* à ce cas restreint de la formation éthique des jeunes professeurs, dont Sensevy considère qu'ils ont à devenir, comme nous l'avons dit, des ingénieurs de l'intersubjectivité.

Or, être ou devenir un agent moral, c'est savoir prendre soi-même position. Nous devons certainement considérer que la capacité à prendre position dans les situations de classe, en vue des décisions d'action qui incombent à tout professeur, est une vertu professorale essentielle. Étant donné que l'orientation dans laquelle nous travaillons implique de ne pas séparer le souci de la « vie bonne » (question éthique) et la question des savoirs (question didactique), une telle formation procéderait d'une analyse didactique servant à l'élaboration de structures éthiques capables d'orienter son agir.

Il peut être intéressant de se référer, dans une optique formative, aux travaux de Moreau (2009) dans la mesure où il suggère l'élaboration de techniques d'action relevant du domaine de ce que les philosophes appellent aujourd'hui l'*éthique appliquée*. Il propose une démarche originale dont la mise en œuvre commence par une analyse explicative des dilemmes, conflits et collisions de principes. Cela répond à une demande très forte des jeunes enseignants, souvent isolés et peu outillés, de former des groupes de discussion dans lesquels il soit possible de résoudre des problèmes éthiques – mais ce dispositif serait sensiblement différent de pratiques de formation qui existaient dans les IUFM, telle « l'approche GEASE » (Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives) ou « l'approche Balint »²⁵ des problèmes de conduite de classe pour outiller le jugement des débutants et enrichir leurs expériences et leur permettre de résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés : « Lorsqu'on recourt à une approche inductive pour analyser des situations authentiques de pratiques qui les interpellent au plan éthique, c'est-à-dire dans leur relation à l'autre, ils (les enseignants novices) trouvent pertinent de dégager les éléments qui posent problème dans le contexte, les conséquences possibles de l'agir, les

²⁴ La sociologie des professions fait une distinction entre les cas où la maîtrise déontologique vient de l'extérieur de la profession (il s'agit alors des « semi-professions ») et les cas où elle est produite de l'intérieur par les professionnels eux-mêmes. Chevallard souligne du coup la nécessité de développer des recherches sur les problèmes de la profession. Voir à ce sujet la conférence d'Yves Chevallard (2010) : « L'échec splendide des IUFM et l'interminable passion du pédant. Quel avenir pour le métier de professeur ? », En ligne <http://yves.chevallard.free.fr/>

²⁵ Mickael Balint (1896-1970) était médecin psychiatre et psychanalyste. Il a créé une approche d'analyse des pratiques professionnelles initialement destinées aux médecins généralistes. Il s'agissait de constituer des groupes de formation et de recherche se référant à la psychanalyse.

normativités (normes implicites et explicites, règlements, lois) et les valeurs en jeu dans la situation afin de prendre des décisions d'agir. Bref, une délibération de type inductif effectuée en groupe sur des cas qui proviennent de la pratique fait sens pour les enseignants qui y participent » (Jutras, 2009, p.70).

Le modèle des ingénieries coopératives permettrait de traiter les questions éthiques à la fois dans leurs dimensions théoriques mais aussi concernant leur application, c'est-à-dire *in situ* : « la question de l'Application [est], véritable centre de gravité, comme on l'a vu, de toute éthique appliquée. Ce travail est souvent spontanément engagé dans les situations de formation par l'analyse des pratiques professionnelles, mais rarement de manière construite et encore moins déclarative » (Moreau, 2007, p.372).

Pour Moreau, cette élaboration ne peut être conduite dans l'analyse seulement personnelle d'une expérience isolée. Elle « implique l'existence d'une communauté communicationnelle concernée par les normes en question » (p.373). La contribution des acteurs, au sein d'ingénieries coopératives, ne saurait donc être la transposition d'une règle formelle dans un contexte scolaire, mais plutôt une mutualisation qui donne à voir et à comprendre un agir, dans une direction ayant un contenu moral : « L'articulation de la dimension universitaire et de la formation professionnelle constitue alors la possibilité inédite de procurer aux futurs enseignants les outils essentiels à la problématisation éthique de leur action éducative » (*ibid.*).

Dans une perspective formative, nous faisons l'hypothèse que de telles ingénieries coopératives ouvriraient la possibilité de se former à des dimensions du métier restées dans l'obscurité du cursus de formation initiale des professeurs. Mais également, nous pouvons imaginer que ces dispositifs de discussion sur des dilemmes éthiques constituent des terrains de recherche associant aux professeurs et aux formateurs, en ESPE, des chercheurs et leurs doctorants. Sensevy (2011, p.686) propose que la France s'engage « dans la création d'Instituts de formation qui renouvèlent le modèle » actuel existant, et nous pensons que ce modèle de *clinique de l'éducation* peut être mis en œuvre déjà de façon locale, partout où des universitaires sont prêts à s'engager pour une action conjointe de recherche et formation auprès de professeurs.

■ **La démarche clinique à l'Institut Freinet de Vence**

Les premiers résultats de notre recherche en cours visent à objectiver les pratiques effectives de formation des professeurs de cette école particulière à des formes d'actions que nous caractérisons comme bienveillantes. La présentation de ces premiers résultats constitue une base de données permettant de discuter les bienfaits, les avantages mais aussi certaines difficultés de mise en œuvre de ce qui ne constitue encore pour nous qu'un modèle théorique de formation, celui des cliniques de l'éducation.

Du point de vue méthodologique, nous avons vu que cette recherche s'ancre dans une démarche de type anthropologique et ethnographique. L'approche anthropologique s'intéresse à l'être humain dans son milieu de vie et à ce titre convoque différentes disciplines scientifiques. Elle vise traditionnellement à faire apparaître la logique propre d'une culture et elle demande au chercheur de se familiariser avec ce milieu de l'enquête par l'observation. L'approche plus particulièrement ethnographique, qui cherche à produire l'observation dans l'écriture, doit rendre compte de ce milieu d'enquête qui est ici celui d'une petite collectivité didactique, à l'intérieur d'un grand système d'enseignement. Comme le précise Dominique Blanc (2002), le recours à l'ethnographie « semble de plus en plus fréquent dans nombre de disciplines, en particulier dans les sciences sociales autres que l'ethnologie qui en a perdu depuis longtemps l'exclusivité ».

Au cours de la constitution d'un recueil d'informations sont enregistrés des entretiens avec les enfants, avec les professeurs, avec le personnel, mais aussi la prise *in situ* de nombreuses photographies ainsi que des « films d'étude » (Sensevy, 2011) : « un tel film (le film de la pratique produit à visée de son étude) possède une puissance de description mince, au sens où, en tant qu'*analogon* de la pratique, il peut permettre une "description minimale", parmi d'autres,

de la pratique. Il permet de répondre d'une certaine manière, très incomplète mais tout à fait consistante, à la question *que font les agents ?* » (Sensevy, 2012).

Outre l'œuvre écrite d'Élise et Célestin Freinet, les archives de l'École Freinet font également l'objet d'une étude nécessaire.

En résumé, comme nous l'avons vu plus haut, depuis sa recreation en 2009, l'institut Freinet se compose de différents acteurs. Ceux-ci opérant chacun dans leur domaine à l'élaboration d'une mutualisation des pratiques et des expériences (est entièrement associée à ce travail coopératif, l'ATSEM de la classe des petits²⁶). Le principe de la formation est pensé et organisé par le collectif, il articule des temps de formation *in vivo* en classe, et des dispositifs de formation hors du temps de classe. Et depuis 2011, ils réunissent l'ancienne équipe des enseignantes de l'École et la jeune équipe²⁷, des enseignants-chercheurs exerçant à l'Université de Lorraine – de même qu'un ou plusieurs doctorants dans le cadre de leur travail de thèse –, pour travailler sur le programme de recherche *Lieu d'Éducation Associé* de l'Institut Français de l'Éducation²⁸. Le modèle des ingénieries coopératives de Sensevy peut être orienté, comme nous l'avons dit, vers des ingénieries spécifiquement didactiques (où il s'agit de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage), ou vers des ingénieries épistémiques (où il s'agit, pour un collectif de recherche, de produire des savoirs). Il peut aussi être orienté vers des ingénieries de formation, et c'est cette dimension de l'idée de clinique de l'éducation que nous étudions.

Cette partie donne à voir des extraits de matériaux permettant d'objectiver le travail de formation, élaboré au sein de l'institut Freinet, et réunissant différents acteurs impliqués dans ces actions coopératives. Nous donnerons tout d'abord des éléments d'analyse concernant un extrait de carnet de terrain rédigé par un chercheur, puis nous étudierons un photogramme composé de neuf photographies auxquelles nous faisons correspondre deux transcriptions permettant d'évoquer les discussions entre membres de l'Institut Freinet.

Voyons d'abord, dans l'épisode suivant, comment Brigitte et Carmen s'immergent dans le milieu que constituent l'École Freinet, et les classes, lors d'une journée de formation coopérative.

Carnet de terrain (extrait)

Réunion du collectif du « LéA École Freinet » ; « Innover pour une école bienveillante »
le 9 décembre 2015

La présence de Carmen et Brigitte lors de cette journée a permis d'axer les discussions dans le sens de la formation des deux enseignantes débutantes dans la pédagogie de cette école : Aurélia et Élodie.

Arrivée de Carmen et Brigitte le matin :

Carmen et Brigitte se déplacent dans l'école. Ensemble, elles se sont d'abord dirigées dans la classe des grands (c'est toujours le cas : à chacune de leur visite, elles commencent par se rendre dans la classe des grands). Elles circulent séparément entre les trois îlots de tables (8 tables par îlot), silencieusement. Elles s'arrêtent parfois auprès d'un enfant et regardent le plan de travail de celui-ci. Elles observent d'abord sans aucun commentaire. Parfois Brigitte regarde un enfant dans les yeux et affiche un large sourire. Puis après quelques minutes, Carmen sort par le petit couloir (un couloir sépare la classe des moyens et des grands) et va dans la classe des moyens, celle d'Aurélia. Elle est suivie peu après par Brigitte. Carmen, en entrant dans cette classe se dirige vers le troisième îlot de table (même disposition que dans la classe

²⁶ ATSEM pour Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles. Marie-Paule L. a débuté son travail au sein de l'école en 1991.

²⁷ Cette ancienne équipe de professeures se compose de l'ancienne directrice de l'école, Carmen M., arrivée en 1975. Elle y travailla jusqu'en 2009, année de sa retraite. Elle fut directrice de 1980 à 2009 et s'occupa essentiellement de la « classe des grands » (CE2-CM1-CM2). Notons aussi la présence de Brigitte K. qui exerça à l'école entre 1978 et 2009. Elle eut principalement en charge la « classe des moyens » (CP-CE1). Enfin, M. Renard qui enseigna dans la « classe des petits » (les trois sections de maternelle) entre 1984 et 2012. La nouvelle équipe, en poste dans l'école actuellement, se compose de la professeure de la « classe des moyens » et actuelle directrice, Aurélia L., ainsi que du professeur de la « classe des grands » Nicolas. K et de celle de la « classe des petits » Élodie T. Chronologiquement, au sein de la jeune équipe, c'est le professeur des grands qui est arrivé le premier dans l'école en 2012 ; puis c'est l'actuelle directrice arrivée en 2013 et enfin la composition de cette équipe s'est finalisée avec l'arrivée de la professeure de maternelle en 2015.

²⁸ Lors de certaines réunions, des enseignants-chercheurs d'autres facultés sont invités et proposent, à cette occasion, une conférence. C'est le cas avec le « LéA Nucéra » de Nice, dont le correspondant était Frédéric Torterat (MCF à l'ESPE de Nice).

des grands). Lentement et discrètement, elle prend place parmi les élèves (une place vacante lui permet de s'asseoir). Elle décale légèrement la chaise de dessous la table et s'assoit, de façon à avoir une bonne vision du tableau noir, mais également de l'ensemble de la classe. Brigitte, entre à son tour, et se retourne directement vers le tableau (comme elle le fait toujours). Elle s'arrête et observe les mots tâtonnés qui y sont inscrits. Puis elle semble balayer rapidement la classe du regard et s'arrête un moment sur les « textes libres de référence » affichés sur les murs de la classe. Souriante, elle regarde Aurélia. Mais, contrairement à Carmen, Brigitte ne s'assoit pas parmi les enfants. Elle quitte la classe des moyens. Une fois franchi le seuil de la porte, Brigitte se dirige sur la terrasse, au même niveau que les classes des petits et des moyens. Elle traverse la terrasse et se dirige vers « l'étage » inférieur, par le petit escalier extérieur. C'est le chemin de la classe des petits. Voyant Brigitte se diriger vers la classe des petits, je la suis. Les petits sont en atelier lorsque j'arrive dans la classe. Brigitte est déjà assise à une table, à côté d'un petit garçon (petite section) qui dessine sur son cahier de textes libres. À partir de ce moment, elle commence à agir directement avec les élèves.

La première remarque à faire concerne le fait que ces deux enseignantes en retraite ont spontanément le même comportement sans que cela ait été concerté. Elles ne se positionnent pas seulement en observatrices, comme si elles étaient extérieures à ces classes, mais en actrices. Dans les dispositifs les plus courants de formation, le formateur n'intervient pas. Ici, l'observation des formatrices vise seulement à prendre contact, dans un premier temps assez bref, avec ce que l'on pourrait appeler de façon générique la « situation » de l'école conduite par la jeune équipe. Mais une fois les trois classes rencontrées, elles s'engagent dans l'action auprès des actuels titulaires de ces classes²⁹.

Le photogramme suivant donne à voir quelques aspects de la façon dont le travail s'élabore conjointement, *in situ*, entre les différents acteurs. Les deux transcriptions illustrent par un recueil du discours comment la formation opère à la fois dans le vif du travail avec les élèves, mais aussi lors de discussions conduites dans l'après-coup.

Photographie 1
Brigitte dans la classe des petits

Brigitte K. est ici dans la classe des petits. Installée à côté d'un élève qui « écrit » un texte libre, elle le fait verbaliser sur ce qu'il a tracé.

Photographie 2
Carmen dans la classe des grands

Carmen M. ici travaille au tableau avec une élève de la classe des grands (c'est un moment de tâtonnement au tableau).

²⁹ La doctorante qui relate cet épisode, quant à elle, conserve sa position d'observatrice, mais le chercheur qui l'accompagne ce jour-là agit de façon similaire aux deux formatrices.

Photographie 3
Travail conjoint de Nicolas et Carmen

Carmen M. travaille ici à la correction individuelle d'un texte libre écrit dans la classe des grands. Nicolas K., à ses côtés, observe sa manière de procéder. Tout en faisant, Carmen répond aux questions de Nicolas concernant cette pratique.

Cette première transcription donne à voir les échanges entre Nicolas et Carmen. Un enfant de la classe des grands, Nandi, éprouve des difficultés avec l'écrit. Il relate dans son texte libre la perte récente de son papa.

TDP 1	N	C'est super + c'est bien ++ mais alors Carmen pour la correction donc là oui c'est ça tu as récrit tout le mot alors + c'est ça	<i>Nicolas s'approche de Nandi. Il s'adresse à lui et observe son cahier. Puis il s'adresse à Carmen. Carmen se penche sur le cahier et tourne les pages. Elle montre à Nicolas comment elle a opéré la correction du texte avec l'enfant.</i>
TDP 2	C	Ah oui là oui j'ai réécrit tu vois	<i>À ce moment Carmen pointe du doigt un mot qu'elle a réécrit au crayon sur le cahier.</i>
TDP 3	N	Oui c'est ça il vaut mieux réécrire tout le mot parce que je me demandais + et même euh + tu vois j'hésitais car je me demandais si au début c'était même pas mieux de réécrire le texte + tu vois écrire le texte à deux	<i>Nicolas qui observait le cahier lève la tête en direction de Carmen.</i>
TDP 4	C	Ah ben oui moi je pense y faut pas hésiter + tu vois là faut aider + y'a pas le choix il faut aider au maximum c'est ce qui compte c'est le texte + c'est ça qui compte c'est vraiment de pouvoir écrire le texte	<i>Nicolas acquiesce de la tête.</i>

N : pour Nicolas, C : pour Carmen, TDP : pour tour de parole

- *Transcription 1 : le texte de Nandi*

Photographie 4
Travail conjoint d'Aurélia et de Brigitte

Brigitte est ici dans la classe des moyens. Au tableau, elle travaille la lecture du « texte au tableau ». Elle donne à voir cette pratique à Aurélia qui l'observe attentivement.

Photographie 5
Recueil d'un film d'étude par un doctorant

Pierre, doctorant, est ici dans la classe des grands. Il filme en caméra mobile le travail conjoint du professeur, de la formatrice et des élèves.

Photographies 6 et 7
Discussions hors de la présence des élèves

Ces deux photographies montrent ici la poursuite des discussions entre Brigitte et Aurélia, et Brigitte et Élodie en dehors du temps de présence des élèves. Brigitte montre, explique, et répond aux questions des professeures directement dans le milieu classe.

Cette seconde transcription traduit un échange entre Aurélia et Brigitte. C'est à la suite d'une séance de lecture menée conjointement en classe avec le groupe des CE1 (photographie 4) que la jeune professeure et la formatrice échangent (la scène se déroule en début d'année scolaire).

TDP 1	B	Tu vois il faut que tu fasses il y en a très peu qui savent lire	<i>Aurélia et Brigitte sont devant le tableau. Côte à côte elles commentent le texte qui a fait l'objet du travail de lecture.</i>
TDP 2	A	J'ai pas pris tous les CE1 là	
TDP 3	B	Et en plus tu les as pas tous + parce que t'as vu comment ils font faut vraiment pas t'occuper de l'orthographe pour l'instant	<i>Brigitte, étonnée, ouvre de grands yeux et se tourne vers Aurélia.</i>
TDP 4	A	Voilà ben j'me pose la question mais	
TDP 5	B	Tu dois tout écrire mais normalement ça aide ça aide un peu les autres parce que il faut que tout le monde y trouve son compte si tu les fais pas venir tous	
TDP 6	A	Ben c'est ça tu vois + y'en a qui vont s'ennuyer sinon	<i>Aurélia balance légèrement la tête de droite à gauche.</i>

TDP 7	B	Mais tu leur fais déjà situer les phrases à ceux-là comme ça qui voient le truc et après dire quel mot vous embête et essayer de le retravailler comme ce qu' on fait au CP	<i>Brigitte face au tableau matérialise par un geste des mains chaque phrase.</i>
TDP 8	A	Le retravailler comme en fin de CP	<i>Brigitte et Aurélia se font face. Aurélia acquiesce et sourit.</i>
TDP 9	B	Ouais faut retravailler tes mots pour qu'ils reviennent comme ça	
TDP 10	A	C'est génial	

A : pour Aurélia, B : pour Brigitte, TDP : pour tour de parole

- *Transcription 2 : lecture au CE1*

Photographies 8 et 9 - Réunion du LéA

Nous voyons ici une partie du collectif lors d'un moment de réunion à l'École Freinet : professeurs, Atsem, formatrices, doctorants, chercheurs...

Tout d'abord, nous devons souligner que ce type de formation s'institue sur un temps long. Les jeunes enseignants en poste poursuivent cet apprentissage coopératif avec l'ancienne équipe sur plusieurs années. On observe plusieurs phases dans le temps de formation. Les photographies 1 et 2 indiquent le fait que le travail s'effectue d'abord auprès des élèves. Brigitte et Carmen, après avoir fait le tour des classes, en privilégient donc une et travaillent directement avec les élèves.

Les photographies 3 et 4 donnent à voir comment s'articulent le travail des professeures expérimentées et celui des professeurs novices. C'est le moment où, sur le vif, des discussions s'amorcent, à partir des demandes et des questions du jeune professeur.

La première transcription relate une discussion sur le vif entre Nicolas et Carmen. Carmen donne à voir à son jeune collègue son travail auprès d'un élève en difficulté. Elle répond à la question de Nicolas, concernant la correction des textes. Elle justifie sa réponse, expliquant la prépondérance dans cette pédagogie de donner la priorité au texte et à la pensée de l'enfant en mettant à sa disposition l'aide substantielle du professeur nécessaire et suffisante dans l'écriture

du récit. Les photographies 6 et 7 montrent l'après-coup, en dehors du temps de classe : les discussions sont poursuivies et approfondies entre le professeur formateur et le professeur formé. La seconde transcription illustre une discussion entre Brigitte et Aurélia après un travail collaboratif fait auprès du groupe de CE1 (photographie 4). C'est le moment où Brigitte revient sur son action auprès des élèves. Elle éclaire Aurélia sur sa manière de procéder, justifie ses choix pédagogiques compte tenu de l'expérience qui est la sienne. Enfin les clichés 5, 8 et 9 donnent à voir la participation d'autres acteurs à ce travail collaboratif comme les doctorants et les chercheurs.

Ce travail a pour visée de permettre une acculturation aux institutions didactiques spécifiques de cette école, et à cette pédagogie, ainsi bien sûr qu'un approfondissement des questions plus classiques et relatives aux pratiques de classe. Bien que les résultats, même premiers, de cette recherche empirique semblent pointer des bienfaits et des avantages à la mise en œuvre d'un modèle de formation par les cliniques de l'éducation, ils soulèvent d'autres questions. Quelles sont les difficultés de mise en œuvre d'un tel modèle ? Comment à partir de ce cas pratique élaborer un savoir sur le métier des professeurs ? Comment pourrait-on envisager, avec la recherche actuelle sur la formation à l'École Freinet à Vence des transpositions d'un tel modèle ?

3. Discussion, perspectives

Ces questions supposent avant tout d'adopter un point de vue sur l'idée de preuve qui est inhérente à toute recherche scientifique. On peut dire qu'il en existe deux grands paradigmes : la *practice based evidence*, que l'on pourrait qualifier de clinique ethnographique dans la mesure où c'est l'analyse didactique *in situ* qui fonde le travail de la preuve, et l'*evidence-based practice* que l'on pourrait qualifier de clinique statistique dans la mesure où elle se fonde sur le fait qu'une forme A « réussit mieux » qu'une forme B à grande échelle (par exemple un type de traitement en médecine est prescrit par préférence à d'autres possibles parce qu'il est plus efficace statistiquement). Dans notre programme et conformément au cadre de la Théorie de l'action conjointe en didactique, nous étudions *in situ* des pratiques effectives, avec une méthodologie qui implique des techniques variées de recueil de données.

L'étude du modèle de formation à Vence fait apparaître quelques obstacles, notamment matériels, au sein de l'expérience du LéA. C'est un dispositif relativement coûteux dans l'organisation qu'il suscite. La difficulté étant de réunir l'ensemble ou la grande majorité des membres de la collectivité, et ce de façon régulière dans l'année scolaire en cours et sur plusieurs années consécutives. Cela nécessite donc un engagement constant de tous les intervenants impliqués dans le dispositif – ce qui suscite notamment des problèmes de budget de fonctionnement et de temps –, et par voie de conséquence, une stabilité et une pérennité dans la constitution de la jeune équipe.

Outre ces obstacles matériels, nous pouvons constater la présence de difficultés d'un autre ordre. Le modèle de formation, tel que nous venons de l'esquisser, doit articuler la réflexion sur les conduites effectives des professeurs et le possible apport théorique de la recherche à propos de ces pratiques. La participation des chercheurs et des doctorants doit permettre de mobiliser des cadres théoriques pour interpréter les pratiques observées et les principaux enjeux des gestes d'enseignement. Ce modèle donne à voir une manière de mettre à profit ce que produit la recherche pour développer des praxéologies³⁰ professorales qui articulent à la fois des pratiques et les savoirs qui les justifient. Mais ce modèle dévoile aussi les limites des apports de la recherche qui ne sont pas toujours mis à profit, notamment dans la co-construction de savoirs nouveaux susceptibles de favoriser la participation des formateurs ainsi que des professeurs au domaine de la recherche.

³⁰ Une praxéologie est une construction répondant à une ou plusieurs questions autour de types de tâches à accomplir. Yves Chevallard, 1998, « Analyse des pratiques enseignantes et didactiques des mathématiques ».

Pour illustrer ce point, et rendre explicites les différentes phases d'un travail conjoint au sein du collectif LÉA, voici l'exemple d'une étude menée par un des doctorants de l'équipe de recherche travaillant à l'École Freinet. Un film a été réalisé par ce doctorant dans la « classe des grands » à l'école. Il s'agissait d'une séquence filmée de géométrie. Faisant suite à la réalisation de ce film et au regard de l'intérêt scientifique qu'il revêtait, le doctorant le présenta au professeur de la classe. S'en est suivi un entretien d'autoconfrontation où le jeune chercheur posait des questions de clarification au maître. Cette discussion a permis une réflexion conjointe menée par les deux protagonistes au sujet de la séance analysée. Il était demandé à l'enseignant de mener une réflexion et une analyse sur sa pratique. Cet entretien fut recueilli et enregistré par le doctorant. Suite à cette phase de travail, le jeune chercheur rédigea une première version d'un article qu'il présenta dans différentes situations institutionnelles³¹. Dans un second temps – consécutivement aux différentes réflexions émanant des communications effectuées en séminaires – une seconde version de l'article fut réalisée et présentée lors d'une réunion de l'Institut Freinet. Des discussions fécondes entre chercheurs, professeurs et formateurs ont donné lieu à de nouvelles améliorations de l'article et à la réécriture de celui-ci, dans l'après-coup, par le doctorant. *In fine*, l'article fut envoyé pour expertise dans une revue³², ce qui a conduit bien sûr à une nouvelle réécriture. L'étude réalisée a constitué un chapitre de la thèse du doctorant.

Cet exemple donne à voir le travail conjoint entre les différents membres du collectif de l'institut Freinet et la production de savoirs nouveaux issus de cette coopération. Comme y insiste Sensevy (2011), les ingénieries coopératives renvoient à une nécessité épistémologique de la construction d'un collectif pour la recherche, dans les sciences de la culture. Cette expérience illustre comment, à partir de l'objectivation de pratiques en classe et d'un travail clinique, s'est constitué un savoir sur le métier de professeur, et sur la pratique. Toutefois, ce processus tend à montrer également certaines limites que nous situons surtout au niveau organisationnel (temporel notamment) et budgétaire. Nous remarquons que le travail d'écriture et de réécriture, et donc de production « concrète » du savoir scientifique, fut l'œuvre du doctorant soutenu et aidé par l'équipe de chercheurs. Mais cette expérience témoigne des difficultés des enseignants, dues à leur charge importante de travail, de se consacrer pleinement à un travail d'écriture exigeant et chronophage. De plus, l'expérience relatée montre l'incompatibilité pour les professeurs de concilier leur activité professionnelle en classe, et celle de participer à certains séminaires leur permettant d'approfondir leurs connaissances théoriques et se révélant incontournables dans la construction d'un collectif de pensée. Une des raisons de la difficulté de co-construction de savoirs nouveaux réside donc dans le manque de disponibilités des enseignants, indépendant de leur volonté propre de s'intégrer pleinement dans de tels projets, et *in fine* dans le manque de moyens mis actuellement à leur disposition pour s'emparer pleinement des questions de recherche.

À contrario, notons que l'expérience du COREM (évoquée en page 25), initiée par Guy Brousseau dans les années 1980, permettait aux professeurs impliqués dans la recherche d'être déchargés d'une partie de leur temps d'enseignement afin de s'investir totalement dans l'étude scientifique menée dans leur classe.

Les ingénieries coopératives de formation, telles que nous venons de les présenter, se révèlent être en premier lieu des institutions de recherche³³. Nous avons vu qu'elles mobilisent différents acteurs dans et pour la recherche, avec l'idée d'une réflexion conjointe sur les pratiques professorales en vue d'une amélioration et d'une transmission de ces mêmes pratiques. L'exemple concret de l'expérience de Vence soulève en particulier la question du rôle, de la place, et de la qualification, voire du parcours, des acteurs que nous nommons ici « les

³¹ Ce travail fut l'objet d'une communication lors du séminaire action dirigé par Gérard Sensevy en 2014 et lors d'un séminaire Normes et Valeurs ayant eu lieu à Nancy la même année.

³² Pierre Gégout (accepté), « Le temps de tâtonnement », un nouveau paradigme didactique pour de nouvelles normes d'enseignement : le cas de Noël », *Éducation & Didactique* (à paraître).

³³ Sensevy distingue les ingénieries coopératives *didactiques* (qui portent sur la conception d'un objet d'étude pour les élèves), les ingénieries coopératives de *formation* (qui portent sur la transmission d'une praxéologie à des professeurs), et les ingénieries coopératives de *recherche* (qui impliquent un collectif dans une pratique de recherche) – Intervention orale de Sensevy lors du Séminaire Action, juin 2017.

formateurs ». L'expérience décrite pointe le rôle central des formateurs du collectif en tant que « transmetteur », à l'interface de la théorie et de la pratique – ce qui en fait des pédagogues, selon la définition qu'en donne Houssaye (1993, p.13). Cet exemple montre en quoi il semble nécessaire et indispensable que le formateur ait une excellente connaissance des pratiques à transmettre mais aussi qu'il soit personnellement formé à la recherche. Actuellement, les formateurs travaillant dans les ESPE doivent avant tout transmettre aux fonctionnaires stagiaires, et aux jeunes professeurs, des compétences professionnelles. Ce point semble d'autant plus important qu'il s'agit, à Vence, de former à une pédagogie spécifique. De la même façon que pour les professeurs, il s'agirait d'en penser les conditions matérielles, budgétaires et de formation des formateurs leur permettant d'accéder et de participer pleinement à la formation des jeunes enseignants mais également d'être efficacement intégrés à une équipe de recherche. Cette question relève donc du domaine des politiques éducatives.

Ajoutons que cette expérience met forcément en lumière le rôle et la place du chercheur, différents de ceux du professeur et du formateur. Il semblerait intéressant que celui-ci soit à la fois didacticien d'une discipline et qu'il puisse mobiliser des connaissances et une expérience d'enseignement dans la classe.

L'expérience des LéA et de la formation par les cliniques de l'éducation à l'École des Freinet, ne saurait constituer un exemple unique de la volonté d'amoindrir les dichotomies entre la théorie et la pratique. Des évolutions récentes du point de vue institutionnel tendent à rapprocher les différents acteurs, professeurs, chercheurs et formateurs au sein de dispositifs nouveaux. À titre d'exemple, un soutien est apporté par le « Bureau de la politique d'éducation prioritaire des dispositifs d'accompagnement » de la DEGESCO pour l'élaboration de programmes de formation continue des maîtres autour de thématiques spécifiques, par exemple la question de la coopération à l'école. C'est ainsi que des chercheurs d'université sont sollicités par l'employeur³⁴ dans le cadre de la formation continue des professeurs d'école. Ces conférences sont l'occasion d'aborder les aspects scientifiques des questions traitées tout en restant attachés aux préoccupations « de terrain » des professeurs formés³⁵. D'autres initiatives institutionnelles récentes mettent en avant la volonté d'une formation longue appuyée sur un travail coopératif, suivi et pérenne. C'est le cas par exemple des EAP (« Étudiant Apprenti Professeur ») qui correspondent à des contrats d'apprentissage permettant à l'étudiant recruté d'alterner formation universitaire et immersion en classe. L'étudiant qui se prédestine à une carrière dans l'enseignement est alors encadré par un tuteur enseignant³⁶.

Notre travail s'inscrit dans l'effort de contribuer au développement d'une science de l'action conjointe en imaginant des « cliniques de l'éducation » qui pourraient être au service d'ingénieries élaborées ensemble par chercheurs, formateurs et professeurs. Dans leur forme générique les « Lieux d'Éducation Associés » ont été définis comme des lieux à visées éducatives, regroupant les questions des acteurs, la participation d'une équipe de recherche, le soutien du pilotage de l'établissement, et la construction conjointe d'un projet dans le temps long. D'une part, il s'agit de considérer l'éducation comme un fait social total et de bâtir des études en éducation sur l'action conjointe entre chercheurs et acteurs du terrain. D'autre part, le dispositif LéA vise également la diffusion des savoirs et des résultats issus de ces études et leur mise à profit en formation initiale et continue des professeurs et des chercheurs. Notre contribution semble pointer certaines limites dans la mise en œuvre d'une collaboration « totale » entre les acteurs, où la position interchangeable de chacun dans son rôle ne semble pas intériorisée.

Par ailleurs cette contribution, apporte des éléments de réflexion permettant de pointer quelques spécificités de la déclinaison d'un modèle générique vers celui de l'École Freinet. La spécificité de ces formations est étroitement liée au projet permettant une acculturation aux pratiques spécifiques et à la culture de cette école et de cette pédagogie. Mais pas seulement, puisque ce

³⁴ Inspection académique et réseau canopé.

³⁵ <https://www.reseau-canope.fr/service/cooperation-et-climat-scolaire.html>

³⁶ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F24439>

« Tout en poursuivant un cursus universitaire (qui tient compte du statut d'étudiant apprenti), l'apprenti professeur assure deux demi-journées par semaine dans une classe en présence d'un enseignant tuteur qui lui confiera des missions : observation, co-animation, prise en charge de séquence en pratique accompagnée ».

modèle s'est également enrichi et construit à partir d'une pratique de formation que l'on peut qualifier de clinique.

Dans cet exemple, les pratiques cliniques effectives, telles que nous essayons de les objectiver, doivent permettre de penser la relation entre l'abstrait et le concret³⁷. Devant une réalité particulière, l'analyste commence d'abord par en abstraire une première forme de logique, un premier modèle pour décrire le « sens pratique » des agents. Mais il s'agit ensuite de « plonger » cette formule abstraite au sein de différents concrets particuliers. La logique pratique est alors conçue non pas comme la seule déduction d'un modèle en tant que formule abstraite, mais dans une production du type [modèle M1, exemple 1, exemple 2, etc.] (Sensevy & Vigot, 2017).

Il s'agirait, à travers cet exemple, de pouvoir réfléchir aux conditions d'utilisation de la recherche pour la formation et notamment, comme nous l'avons souligné précédemment, la question qui se pose ici est celle de la possibilité pour des professeurs formés et des formateurs de répondre aux questions de la production de données scientifiques et à la diffusion de tels résultats. Bien que pensée dans le projet LéA, cette perspective pourrait être plus solidement envisagée dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Il s'agirait de former et d'intéresser davantage le professeur novice à la recherche par le truchement de formateurs dont le rapport à la recherche est adéquat. Il nous semble que l'enquête amorcée à Vence permet de montrer tout l'intérêt de l'expérience pratique du formateur dans la formation. Mais elle pointe également, comme nous l'avons souligné, la nécessité de son acculturation avec le milieu de la recherche.

L'action, dans un modèle clinique de formation, de chercheurs anciens professeurs supposerait en partie de réévaluer le fonctionnement actuel des ESPE. Car la mise en œuvre d'un tel modèle pose alors la question du suivi au long court, celle de la formation à des pédagogies spécifiques, ainsi que les moyens de mise en œuvre de cette formation en termes de temps, de budget, et de possible pérennisation des équipes d'enseignants dans les classes.

Références

BLANC Dominique (2002), « Anthropologie et ethnographie : quelles observations ? De quelles pratiques ? », dans Patrice Venturini, Chantal Amade-Escot et A. Terrisse (éds.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p.239-256, En ligne www.dominiqueblanc.com

BRANDOM Robert (2010-2011), *Rendre explicite 1 & 2. Raisonement, représentation et engagement discursif*, Paris, Cerf (Traduction par I. Thomas-Fogiel et al.), (Édition originale (1994), *Making it explicit: Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*, Cambridge, Harvard University Press).

BROUSSEAU Guy (2013), « Introduction à l'Ingénierie Didactique », En ligne <http://guy-brousseau.com>

FREINET Célestin (1966), *Le tâtonnement expérimental*, Vence, Documents de l'Institut Freinet, n°1.

GO Henri Louis (2007), *Freinet à Vence*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

GO Henri Louis (2015), « Les deux créations de l'Institut Freinet de Vence », dans André D. Robert et Bruno Garnier (éds.), *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, p.77-90.

HOUSAYE Jean (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

JUTRAS France (2009), « L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant », dans France Jutras et Christiane Gohier (éds.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.53-73.

³⁷ Sensevy définit cette relation par le fait que « le progrès de la connaissance se marque par la capacité à fournir d'une forme abstraite une ou plusieurs concrétisations pertinentes, à conférer à une forme abstraite un pouvoir instrumental sur le concret, et en retour, à conférer au concret la capacité à modifier la forme abstraite en fonction du projet de connaissance qu'elle doit servir » (2011, p.581).

MOREAU Didier (2009), « La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres », dans *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Actes du Colloque*, IUFM Nord-Pas de Calais, CDIUFM, Tome 1, p.365-374.

PRAIRAT Eirick (2013), *La morale du professeur*, Paris, Presses Universitaires de France.

PRAIRAT Eirick (2015), *Quelle éthique pour les enseignants ?*, Louvain-La-Neuve, De Boeck.

SENSEVY Gérard (1999), *Éléments pour une anthropologie de l'action didactique*, Note de synthèse pour une Habilitation à diriger des recherches, Université de Provence.

- (2011), *Le sens du savoir*, Bruxelles, De Boeck.
- (2012), « Logique de l'action et film d'étude », *Éducation et didactique*, vol.6 n°3, p.167-177, En ligne <https://educationdidactique.revues.org/1547>
- (2016), « Le collectif en didactique, quelques remarques », dans Yves Matheron et al. (éds.), *Enjeux et débats en didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p.223-253.

SENSEVY Gérard, CHEVALLARD Yves et LEFEUVRE Loïs (2012), « Pour reconstruire l'école de la République, défendre et transformer les IUFM. Une nouvelle alliance entre professeurs et chercheurs pour relancer l'école de la République et la république de l'École », [lemonde.fr](http://www.lemonde.fr)/22.02.2012, En ligne <http://www.lemonde.fr>

SENSEVY Gérard et VIGOT Nathalie (2017), « Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique », *Trema*, vol.45, p.83-91, En ligne <https://trema.revues.org/3536?lang=en>

SENSEVY Gérard et JOFFREDO-LE BRUN Sophie (à paraître), « Cooperative engineering as a joint action », 32 pages.